



REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**AUTORREGULACIÓN DEL ESTUDIANTE CON COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS
HACIA EL APRENDIZAJE. APORTE TEÓRICO – PRÁCTICO SOBRE EL MANEJO
DE LA CONDUCTA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la
Educación

Autora: Victoria María Palacios Moreno

Tutora: María Auxiliadora Chacón Corzo

San Cristóbal, abril de 2025




REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día lunes, veintiocho de abril de dos mil veinticinco, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Carmen Chacón Corzo, Doris Guerrero Contreras, Lucy Thamara Useche, Henry D. Castillo Sayago y María Auxiliadora Chacón Corzo** (Tutora), Documentos de Identidad N° V.4209302, V.-2813984, V.-9246946, V.-10177814 y V.-5644904 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **“Autorregulación del estudiante con comportamientos disruptivos hacia el aprendizaje. Aporte Teórico-Práctico sobre el manejo de la conducta en la Educación Básica”**, presentada por la ciudadana: **Victoria María Palacios Moreno**, Pasaporte No. **BE195534**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por su aporte teórico práctico al mejoramiento de comportamientos disruptivos en Educación en el contexto colombiano, en fe de lo cual firmamos.


Carmen Chacón Corzo
V.-4209302


Doris Guerrero Contreras
V.-2813984


Lucy Thamara Useche
V.- 9246946




Henry D. Castillo Sayago
V.-10177814


María Auxiliadora Chacón Corzo
V.-5644904
Tutora

TABLA DE CONTENIDO

ACTA DE APROBACIÓN.....	ii
TABLA DE CONTENIDO	iii
LISTA DE TABLAS	v
LISTA DE FIGURAS	vi
RESUMEN.....	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	4
EL PROBLEMA	4
Objetivos de la Investigación	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos.....	13
Justificación del estudio	13
CAPÍTULO II.....	18
REFERENTES TEÓRICOS	18
Teorías que orientan este estudio.....	22
Teoría del Aprendizaje Social	24
Teoría del Aprendizaje Autorregulado	27
Teoría Volitiva	30
Marco conceptual	32
Autorregulación	33
Comportamiento Disruptivo	35
Aprendizaje	39
Autorregulación y comportamiento disruptivo: Una visión desde lo axiológico y sociológico.....	41
CAPÍTULO III.....	46
EL MÉTODO.....	46
Naturaleza de la investigación	46
Técnicas de recolección de datos	49
Entrevista semiestructurada	49
Observación	50
Informantes de la investigación	51
Procedimiento para el análisis de la información	52
Criterios de rigor científico	55

Credibilidad	55
Transferibilidad	56
Confirmabilidad	57
CAPITULO IV	59
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	59
Categoría: Gestión del comportamiento y autoridad del profesor	72
Categoría: Intervención del Profesor y Gestión del Aula.....	91
Análisis de las Entrevistas a Docentes	100
Análisis de las Entrevistas A Estudiantes	135
Categoría: Factores internos y personales en el comportamiento disruptivo .	136
CAPITULO V	185
PLAN DE INTERVENCIÓN BASADO EN EL MANEJO DE LA CONDUCTA EN EL GRADO 6°	185
Introducción	185
Ejecución del Plan	190
Limitaciones	240
CAPITULO VI	243
LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: UN ENFOQUE RELACIONAL DESDE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	243
Introducción	243
CAPITULO VII	259
REFLEXIONES Y VERDADES PROVISIONALES	259
Reflexión Final sobre la Implementación del Plan de Intervención.....	263
Propuestas de Mejora y Sostenibilidad en el Tiempo.....	264
Proyecciones	264
REFERENCIAS	268
ANEXOS.....	275
A-1.....	275
A-2.....	277
A-3.....	282
A-4.....	283
A-5.....	287
A-6.....	294
A-7.....	307

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Criterios de inclusión de participantes.....	52
Tabla 2 Descripción del Plan de Intervención	188

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Fases de la Investigación.....	48
Figura 2 Categoría: Comportamiento Disruptivo y Relaciones Interpersonales	61
Figura 3 Categoría: Gestión del comportamiento y autoridad del profesor	72
Figura 4 Categoría: Estructura del Aprendizaje y Gestión del Tiempo	81
Figura 5 Categoría: Intervención del Profesor y Gestión del Aula	91
Figura 6 Comportamiento disruptivo y causas asociadas.....	100
Figura 7 Intervenciones docentes y estrategias para mejorar el comportamiento	107
Figura 8 <i>Relaciones familiares y su impacto en el comportamiento estudiantil</i>	118
Figura 9 Motivación, valores y autoestima en el aula	127
Figura 10 <i>Factores internos y personales en el comportamiento disruptivo</i>	136
Figura 11 El comportamiento disruptivo en el aula y su impacto	148
Figura 12 Perspectiva externa: familia y proyección futura.....	158
Figura 13 Impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje	169
Figura 14 <i>Integración de los hallazgos</i>	184
Figura 15 <i>Temática: Taller de atención plena y manejo de emociones</i>	191
Figura 16 Temática: Taller La autorregulación emocional y la conciencia de sí mismo	199
Figura 17 Temática: Comunicación asertiva y resolución de conflictos	203
Figura 18 <i>Perspectiva y empatía</i>	210

Figura 19 <i>Apoyo familiar en la autorregulación del estudiante</i>	217
Figura 20 <i>Valoración de los participantes</i>	232
Figura 21 <i>Elementos que configuran la autorregulación como capacidad relacional y educable</i>	247

**REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**AUTORREGULACIÓN DEL ESTUDIANTE CON COMPORTAMIENTOS
DISRUPTIVOS HACIA EL APRENDIZAJE. APORTE TEÓRICO – PRÁCTICO
SOBRE EL MANEJO DE LA CONDUCTA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la
Educación

Autora: Victoria María Palacios Moreno
Tutora: María Auxiliadora Chacón Corzo
Fecha: abril de 2025

RESUMEN

El comportamiento disruptivo en el aula representa un reto constante en el ámbito educativo, por cuanto afecta la dinámica escolar y el aprendizaje. Este estudio tuvo como objetivo sistematizar el aporte teórico práctico de una propuesta para promover la autorregulación en estudiantes de sexto grado con comportamientos disruptivos, mediante la implementación de un plan de intervención centrado en estrategias de comunicación asertiva, resolución de conflictos y motivación. La investigación se sustentó en un marco teórico que integró cuatro teorías fundamentales: la teoría del aprendizaje social, que resalta el papel de la observación y la imitación en la conducta; la teoría del aprendizaje autorregulado, que enfatiza la capacidad del estudiante para gestionar su propio proceso de aprendizaje; la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky, que destaca la influencia del entorno social y el lenguaje; y la teoría volitiva, que aborda la intención y el control en la toma de decisiones. El enfoque metodológico fue cualitativo, bajo el paradigma sociocrítico, y se desarrolló a través de la investigación-acción participativa. Participaron cinco docentes, la psicóloga y ocho estudiantes con comportamientos disruptivos de la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya, en Copacabana, Antioquia. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y observaciones directas como técnicas de recolección de información. Los resultados evidenciaron avances graduales en las habilidades emocionales y sociales de los estudiantes, así como una mejora en el clima escolar del grupo. Se concluye que la autorregulación es un proceso progresivo que requiere el compromiso colectivo de docentes, estudiantes y familias, por lo que se recomienda continuar con procesos de formación docente, seguimiento constante y acompañamiento institucional sostenido.

Descriptor: autorregulación, aprendizaje, comportamiento disruptivo, manejo de la conducta, aporte teórico-práctico

INTRODUCCIÓN

El comportamiento disruptivo en el aula es un desafío significativo para el aprendizaje de los estudiantes, ya que interfiere en el desarrollo de habilidades y en la creación de un ambiente de enseñanza adecuado. La autorregulación, entendida como la capacidad de controlar y ajustar las propias emociones, pensamientos y comportamientos, se presenta como una estrategia clave para abordar este tipo de comportamientos. En este contexto, la presente investigación busca sintetizar los aportes teóricos y prácticos sobre la autorregulación del estudiante con comportamiento disruptivo hacia el aprendizaje, a través de un plan de intervención basado en el manejo de la conducta en el grado 6° de la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya, Copacabana, Antioquia.

Con el fin de generar soluciones prácticas y sostenibles que contribuyan al desarrollo de habilidades de autorregulación en los estudiantes, este estudio busca también facilitar un mejor rendimiento académico y una convivencia más armónica en el aula.

Luego exponer las razones que lo motivan y sus aportes sobre la autorregulación de los estudiantes. La situación observada en la institución muestra que los estudiantes presentan dificultades para manejar sus emociones y conductas dentro del aula, lo que afecta su rendimiento académico. Estas conductas, junto con la falta de control emocional, dificultan las actividades docentes, lo que hace necesaria una intervención que permita mejorar este contexto y optimizar el proceso educativo.

El presente estudio planteó la problemática del comportamiento disruptivo y la autorregulación en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya Giraldo de Copacabana – Antioquia.

La autorregulación, entendida como la capacidad de los estudiantes para gestionar sus pensamientos, emociones y comportamientos de manera autónoma, es fundamental para el éxito académico y el desarrollo personal. Sin embargo, en el contexto de esta investigación, se ha identificado que los estudiantes con comportamientos disruptivos no logran regular sus emociones, lo que interrumpe su proceso de aprendizaje e incide en la dinámica del aula de clase. Este fenómeno, por lo

tanto, requiere la implementación de estrategias efectivas que contribuyan a la mejora de su autorregulación y, en consecuencia, al mejoramiento de su rendimiento académico.

El estudio se enmarca en la teoría volitiva, la teoría del aprendizaje social y la teoría del aprendizaje autorregulado, las cuales proporcionan un marco conceptual adecuado para abordar los problemas observados. Conceptos clave como autorregulación, comportamiento disruptivo, trastorno de la conducta y aprendizaje, se exploran para comprender cómo estos interactúan y afectan la dinámica educativa. Las teorías del aprendizaje autorregulado, en particular, ofrecen una perspectiva clave para comprender cómo los estudiantes pueden mejorar su capacidad para autorregularse y, con ello, reducir los comportamientos disruptivos que dificultan su rendimiento académico.

La metodología empleada en este estudio es cualitativa, adoptando un enfoque sociocrítico y una metodología de investigación-acción participativa. A través de observaciones en el aula, entrevistas a docentes y entrevistas a estudiantes, se recogieron datos fundamentales para analizar las causas y consecuencias de los comportamientos disruptivos, y se identificaron posibles estrategias para mejorar la situación. Esta metodología se seleccionó debido a su enfoque participativo, que involucra a los actores clave en el proceso de cambio y permite adaptar las intervenciones según las necesidades de los estudiantes y docentes.

El trabajo se organiza en seis capítulos, que siguen un flujo lógico y estructurado.

En el Capítulo I, se presenta el planteamiento del problema, exponiendo las dificultades observadas en el aula, la necesidad de abordar la autorregulación de los estudiantes y los objetivos de la investigación. En el Capítulo II, se realiza una revisión de la literatura, abordando las teorías y enfoques pedagógicos previos sobre autorregulación y comportamiento disruptivo.

El Capítulo III describe la metodología utilizada en el estudio, destacando los métodos y las técnicas de recolección de datos, así como la implementación del plan de intervención. En el Capítulo IV, se presentan los resultados obtenidos, evaluando la efectividad de la intervención implementada. En el Capítulo V, se discuten los resultados obtenidos, relacionándolos con los marcos teóricos y estudios previos, y se reflexiona sobre las implicaciones para la práctica educativa. Finalmente, el Capítulo VI ofrece las

conclusiones y recomendaciones, proporcionando sugerencias sobre cómo mejorar las estrategias de intervención en contextos educativos similares.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Este estudio se enfoca en el análisis de los factores axiológicos y sociológicos que influyen en la autorregulación de los estudiantes con comportamientos disruptivos, en relación con su proceso de aprendizaje.

En este contexto, el paradigma socio - crítico y el método de investigación-acción constituyen el marco epistemológico más pertinente, ya que permiten comprender las dinámicas sociales dentro del aula y fomentar procesos de transformación orientados a mejorar el comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes. Esta perspectiva concibe al docente como un agente reflexivo que interviene críticamente en su práctica (Carr & Kemmis, 1988), lo que resulta clave cuando se abordan problemáticas de índole conductual.

De manera paralela, en los últimos años se ha evidenciado un incremento de factores sociales y familiares que inciden negativamente en el desarrollo de los estudiantes. La desintegración familiar, la violencia intrafamiliar, la pobreza, el abandono emocional y la exposición constante a contextos de inseguridad o al uso inadecuado de tecnologías sin orientación pedagógica han configurado un entorno adverso para muchos de ellos.

Estos factores, tal como lo plantea Bronfenbrenner (1987) en su teoría ecológica del desarrollo, influyen directamente en el comportamiento de los menores en contextos escolares. Desde esta perspectiva, la escuela no puede desligarse de los condicionamientos socioculturales que rodean al estudiante, pues estos contribuyen a la aparición de actitudes como el rechazo a la autoridad, la impulsividad, la agresividad o las dificultades de atención (Ramos, 2019), aspectos que requieren atención desde un enfoque pedagógico integral y transformador.

Frente a esta realidad, se hace evidente la necesidad de que las instituciones educativas y otras entidades competentes diseñen e implementen mecanismos de intervención que contribuyan a una gestión integral de estas conductas. Estas situaciones impactan directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el

docente se ve obligado a destinar más tiempo al control del grupo y a la gestión del comportamiento que a las actividades didácticas propias de su asignatura (Echeita, 2012). Por tanto, es urgente repensar estrategias pedagógicas que fortalezcan la autorregulación emocional y conductual de los estudiantes, desde un enfoque formativo e inclusivo.

Conforme a lo expuesto, es necesario entender que este tema ha sido ampliamente abordado por diversos estudios en el campo de la psicología educativa y la pedagogía. Investigaciones como las de Zimmerman (2002) han demostrado que la autorregulación es un proceso clave en el aprendizaje autónomo y en la gestión de comportamientos dentro del aula. Asimismo, Bandura (1986), con su teoría del aprendizaje social, destaca la importancia del autocontrol y la autorreflexión como elementos esenciales para el desarrollo de conductas adaptativas.

A pesar de los avances conceptuales y metodológicos en torno a estas temáticas, sigue siendo relevante la creación de mecanismos que favorezcan su aplicación en contextos escolares específicos. Reconocer la autorregulación como un proceso consciente y estratégico para la gestión de conductas disruptivas representa una necesidad urgente en la mejora del rendimiento académico y del clima escolar (Schunk & Zimmerman, 1998). Esta reflexión constituye la principal razón para asumir este fenómeno como objeto de estudio, con el fin de aportar tanto desde una perspectiva teórica como desde una intervención práctica que fortalezca las condiciones en las que se desarrollan los procesos de aprendizaje.

Es posible encontrar en el aula estudiantes que presenten comportamientos que interrumpen el desarrollo de la clase, cuando estos se presentan de manera recurrente se pueden denominar conductas disruptivas (Gotzens *et al.*, 2015). Los

comportamientos de tipo conflictivos que generan afectación a las actividades educativas no eran un tema de especial relevancia en el aula de clase, ante lo cual su abordaje se realizaba de manera general, lo cual significó un acercamiento que no permitió que desde los espacios docentes se construyeran estrategias que favorecieran su disminución y manejo (Saco *et al.*, 2022).

Bradshaw *et al.* (2008), afirman que las conductas disruptivas de los estudiantes están muy relacionadas con un entorno familiar donde las relaciones entre padres e hijos están caracterizadas por conflictos constantes, separaciones, problemas económicos, abusos verbales y físicos, que afectan negativamente las habilidades de los estudiantes para adaptarse al ambiente escolar. Así, estas conductas requieren de un análisis que facilite identificar si se han adquirido dentro del seno familiar, ya que el fortalecimiento de valores como la tolerancia, respeto, responsabilidad, convivencia pacífica, entre otros, fomenta el desarrollo de las bases de comportamiento, que le permiten a las personas relacionarse efectivamente en cualquier medio social, y por lo tanto, favorecen las relaciones interpersonales, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ante ello, es posible pensar que algunas familias forman a sus hijos con severidad, autoritarismo, muchas veces replicando experiencias vividas en su infancia sin tener en cuenta que, un ambiente afectivo basado en la comprensión, el diálogo, la aceptación y el fortalecimiento de los vínculos de afecto y amor, promueven la confianza entre padres e hijos mediante ambientes familiares basados en el respeto, que contribuyen en el desarrollo adecuado de personalidades no violentas con las personas que lo rodean.

Por su parte, Edwards (2007) plantea que, si bien la sociedad posee un papel relevante sobre el fenómeno de las conductas, algunas veces, más que el de las mismas familias, especialmente al estar inmerso en todos los escenarios de participación donde la persona podría pasar desapercibida debido a la timidez, pero, aun así, el origen de muchas de esas conductas puede deberse a, “la negligencia de los padres o a la naturaleza del papel de la familia sobre la educación del niño.” (p. 7). Lo anterior implica falencias en el rol de las familias como formadoras de valores, como participantes activos en los procesos de aprendizaje, y como entes responsables de garantizar las condiciones necesarias para la formación de sus miembros, con base en niveles óptimos de comportamiento y de desarrollo de competencias ciudadanas.

Estas ideas, también son fundamentadas por Barreiro (2009) cuando expresa la diversidad de causas que originan dichos comportamientos, al explicar que los factores exógenos, es decir, lo que surge fuera del ámbito escolar tiene que ver con, “diversas circunstancias propias del entorno familiar y social, que pueden provocar situaciones de malestar, a veces profundo, en los niños” (p. 22), las cuales están vinculadas con los bajos niveles económicos, violencia familiar, adicciones, el incumplimiento o desatención de las necesidades biológicas y psíquicas básicas (aceptación, reconocimiento, autoestima, afecto), que pueden provocar dificultades para el cumplimiento de diferentes tareas.

Ahora bien, en relación con las dinámicas sociales intrínsecas, es decir, aquellas circunstancias vinculadas con el entorno escolar, es donde interviene las relaciones intra e interpersonales propias de cada grupo de estudiantes, pero también cabe resaltar la falta de interés en las temáticas a desarrollar, la didáctica del docente, dificultades de aprendizaje no abordadas y dinámica de grupo negativa.

Aun así, según Edwards (2007) el sistema educativo frecuentemente considera a los estudiantes como la principal fuente de las conductas disruptivas, que conllevan a la manifestación de actitudes desfavorables, las cuales son las respuestas ante las faltas en la administración educativa.

En otras palabras, las instituciones educativas, en ciertos contextos, pueden generar sus propios problemas de disciplina cuando no proporcionan experiencias de aprendizaje significativas que estimulen la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes. Como señala Fernández Enguita (2001). “pueden llegar a crear sus propios problemas de disciplina” (p. 16), al no propiciar entornos que conecten con la realidad del estudiante ni respondan a sus intereses y necesidades.

Esta desconexión provoca frustración ante la escasa comprensión de los contenidos académicos, lo que lleva a que algunos alumnos perciban la escuela como un espacio alejado de su cotidianidad. En consecuencia, muchos optan por el sabotaje dentro del aula, afectando no solo su propio proceso de aprendizaje, sino también el de sus compañeros, sin ejercer ningún tipo de autorregulación. Los comportamientos disruptivos son acciones que rompen con las normas establecidas o esperadas,

desafiando el statu quo y generando cambios significativos en un sistema educativo, definido por Jurado (2015) como:

Aquellas conductas que dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual y la dinámica del grupo, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias. Dichas conductas se entienden como resultado de un proceso que tiene consecuencias en el alumno y en el contexto de aprendizaje. Así pues, la conducta disruptiva puede identificarse con la manifestación de una conducta contraria a las normas explícitas o implícitas. (p. 27)

De acuerdo con esta afirmación, las conductas disruptivas podrían caracterizarse por formas de comportamiento contrarios al cumplimiento de normas de convivencia establecidas dentro de las aulas de clase, las cuales son formuladas con el fin de hacer que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean efectivos, donde pueden tener lugar la desobediencia, así como incumplimiento premeditado de instrucciones para realizar las actividades académicas.

Pero, además, de las normas para hacer efectivo el proceso comunicativo entre docentes y estudiantes; en otras palabras, son aquellas actitudes mostradas con la intención de interrumpir las explicaciones de los docentes, además de las repetidas oportunidades en las que algunos estudiantes conversan, usan tonos de voz elevados, e ignoran continuamente los llamados de atención de los profesores que, como se ha venido mencionando, dificultan y alteran el orden de las clases.

Por su parte, Peña y Angulo (2013) expresan que estos fenómenos quebrantan de manera directa el propósito de los establecimientos de formación, porque es ahí donde se encuentran diversas personalidades que provienen de diferentes ambientes sociales que son desfavorables, y no brindan las condiciones recomendables para el proceso escolar y el desarrollo del ser. Esto, se debe a los constantes cambios culturales y sociales a los que se enfrentan los escolares en sus entornos diarios, pues al no poseer la adecuada orientación y tratamiento familiar, se generan entonces conductas disruptivas que inciden directamente sobre las dinámicas escolares.

De allí que, este tema ha sido ampliamente analizado dentro de la esfera educativa, al ser uno de los principales problemas a los que los docentes se enfrentan a diario debido a la convivencia escolar, lo que ocasiona al decir de Álvarez *et al.*, (2016) que la educación presenta, “grandes obstáculos a la hora de regular la convivencia,

combatiendo fenómenos ya conocidos y no tan novedosos, pero si alarmantes para su visibilidad social” (p. 885). Por lo tanto, los entes gubernamentales recurren a la creación e implementación de mecanismos que favorezcan la disminución de estos compartimientos y faciliten la labor del docente dentro de las aulas de clases.

En países como España, diversos estudios entre los que destacan la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la Organización para la Cooperación para el Desarrollo Económico, OCDE (2014), citada por Álvarez et al., (2016), confirman que muchos profesores ven las conductas disruptivas como un factor limitante a la hora de llevar a cabo las prácticas pedagógicas en cualquier nivel de la educación básica, razón por la cual, el Ministerio de Educación y Ciencia de ese país, crea para el año 2007 el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, cuyo propósito es brindar apoyo a las instituciones educativas para el diseño y manejo de estrategias, que contribuyan con la corrección y prevención de situaciones que alteran la convivencia escolar.

En este orden de ideas, es oportuno mencionar que en el año 2013 en Colombia, fue creado el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Mitigación de la Violencia Escolar, cuya implementación de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2013), se basa en el fortalecimiento de la convivencia a través de, “la creación de mecanismos de prevención, promoción, atención y seguimiento orientados a mejorar el clima escolar y disminuir las acciones que atenten contra la convivencia” (p. 5).

En otras palabras, hace referencia de una política institucional dirigida al fomento, pero además seguimiento, de ambientes escolares respetuosos de las diferencias individuales que en general permitan garantizar la sana convivencia entre los actores educativos, como resultado directo de las estimaciones llevadas a cabo por las Pruebas SABER (2012), en relación con las competencias ciudadanas propiamente dichas.

En esto, vale acotar que esas pruebas son aplicadas con el propósito de ofrecer información sobre el desarrollo de dichas competencias en los estudiantes del país, para de esta forma, brindar soporte a las instituciones educativas sobre las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en las instituciones, en función de un mejoramiento

progresivo en cuanto el ambiente escolar, gracias a orientaciones para la formulación de políticas educativas sobre el tema.

Ahora bien, en razón de los resultados obtenidos, a partir de la evaluación en el ámbito de la convivencia y paz, se reflejó según el MEN (2012), que en grados inferiores del sistema educativo colombiano (3° y 5°), un 22,1% de los estudiantes ejercen un papel como intimidador de otros compañeros, sin olvidar otras estimaciones con otros tipos de agresión escolar, que reflejó un significativo 47,6% de estudiantes que manifestaron haber sido víctimas de agresión verbal, y otro 34,7% fueron vulnerados en razón de daños sobre sus relaciones personales.

Estos aspectos, entre otros evaluados en las pruebas, resultan un insumo importante sobre las realidades de las instituciones educativas nacionales, que sirven de soporte para la consolidación de directrices dirigidas a la promoción, prevención y mejoramiento de estrategias orientadas hacia la disminución, así como autorregulación, de dichas conductas y formas de comportamiento que afectan las dinámicas escolares, lo cual adicionalmente fundó las bases para la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, a través de la Ley 1620 (2013) y del Decreto Reglamentario 1965 (2013).

Desde allí, resulta oportuno comentar que ese estamento legal, es decir la Ley 1620 (2013), pone a disposición de los padres, maestros, directivos, un conjunto de materiales educativos con herramientas pedagógicas para la ejecución de mecanismos de promoción, prevención, atención y seguimiento para la convivencia escolar, que además, resalta la definición de la autorregulación del estudiante, así como rol participativo de las familias en la formación de valores, el papel de los docentes, sobre la formación de las actitudes favorables de comportamiento escolar y ciudadano.

Lo anterior, confirma la vitalidad de la autorregulación frente a la realidad urgente de las conductas disruptivas dentro de la convivencia, pero también en el proceso de aprendizaje que tiene lugar en el aula y los centros educativos, desde donde resulta pertinente la creación de programas, planes, herramientas, destinados a mejorar estas situaciones, cuya sistematización resulta en expresiones teóricas-prácticas, como referentes de reflexión científica para contextos con fenómenos similares, tal como puede estimarse el material elaborado por el MEN (2021) bajo la denominación, “Amar y

Proteger: Súper Poderes Familiares”, dirigido a las familias colombianas con la idea de brindar herramientas de trabajo para fortalecer el vínculo, el afecto y el monitoreo familiar” (p. 3).

Esto es, un constructo institucional con el cual se pretende que las familias y los responsables de la crianza de los escolares, reconozcan la importancia de su participación en la consolidación de valores y la formación de ciudadanos con actitudes positivas.

No obstante, a pesar de las directrices nacionales y los esfuerzos llevados a cabo por la institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya Giraldo en cuanto la formación integral fundamentada en el desarrollo de capacidades físicas, intelectuales emocionales y sociales, que pretenden favorecer la identidad nacional, así como la consolidación de valores asociados con la comprensión, la tolerancia, el respeto, la paz, entre otros, los comportamientos disruptivos continúan siendo un tema preocupante para el colectivo docente, pues diariamente parece aumentar la cifra de estudiantes con carencias de auto control que resultan en actitudes contrarias, generando ello diversos conflictos dentro de las aulas de clases.

Desde lo expuesto, la experiencia de la investigadora cobra especial sentido, pues su labor en la institución ha permitido apreciar, en reiteradas ocasiones, la limitada autorregulación del estudiante con comportamientos disruptivos, lo cual resaltó una realidad problémica patente en la I. E. Presbítero Bernardo Montoya Giraldo, más precisamente en los estudiantes que ingresan al grado 6º, quienes carecen de mecanismos de autorregulación resultando ello en la manifestación constante de actitudes disruptivas, evidentes en comportamientos alterados y de malestar permanente, frente al desarrollo de las actividades académicas propuestas por los docentes, muchos de ellos reflejados en la destrucción o daño a los materiales personales de los compañeros

De manera que, la autorregulación del estudiante con comportamientos disruptivos supone un problema de investigación de vital interés, ya que se constituyen en un elemento ontológico de carácter complejo, en tanto los docentes desde su ejercicio profesional pueden encontrar diversos factores que aportan a él como lo son la ausencia

de control personal por parte del estudiante frente a sus actitudes contrarias, las cuales a su vez resultan en obstáculos apremiantes en el proceso educativo en el aula de clase.

De igual manera al evidenciarse expresiones y actos agresivos, escasa empatía o responsabilidad por las acciones que ejecutadas en el aula y todo ello que va en detrimento de las normas de convivencia establecidas, como actitudes distraídas, ausentes, con predisposición contraria ante las actividades escolares, además de discusiones verbales que están fuera de contexto, y diversas dificultades para trabajar en equipo, producto de la intolerancia, se puede hacer referencia a un elemento ontológico real.

En consecuencia, la autorregulación frente a las conductas disruptivas constituye el objeto de este estudio, cuyas causas probables se relacionan con la desatención familiar y la ausencia de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer el autocontrol en los estudiantes. Estas limitaciones impactan directamente su desempeño académico, al reflejarse en bajos niveles de concentración, responsabilidad y cumplimiento de tareas.

La dificultad de algunos estudiantes para mantener la atención durante las explicaciones o actividades escolares representa un obstáculo para su propio proceso de aprendizaje. Esta falta de autorregulación, reflejada en comportamientos como la impulsividad, la distracción constante o la desobediencia, interfiere en su desarrollo académico y en la construcción de relaciones respetuosas dentro del aula. Así, el incumplimiento de normas básicas de convivencia por parte de estos estudiantes no solo impide el logro de aprendizajes significativos, sino que también refuerza patrones de conducta desadaptativa que limitan su crecimiento personal y social.

De esta manera, se plantean como interrogantes centrales:

¿Cuáles son los elementos que influyen en el comportamiento disruptivo de los estudiantes hacia el aprendizaje?

¿Cuáles son los elementos fundamentales que debe contener un plan de intervención pedagógica orientado a estimular la autorregulación de los estudiantes con comportamientos disruptivos?

¿Cómo se desarrolla la aplicación de un plan de intervención que tiene como finalidad fortalecer la autorregulación en estudiantes con comportamientos disruptivos?

¿Qué criterios permiten valorar la puesta en marcha de un plan de intervención orientado a estimular la autorregulación de los estudiantes con comportamientos disruptivos?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Sintetizar los aportes teóricos y prácticos sobre la autorregulación del estudiante con comportamiento disruptivo en el aula, a través de un plan de intervención basado en el manejo de la conducta en el Grado 6° de la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya Copacabana Antioquia.

Objetivos específicos

Describir la realidad del comportamiento disruptivo asumido por los estudiantes del grado 6°, durante el desarrollo de las actividades académicas.

Diseñar un plan de intervención basado en el manejo de la conducta que procure la autorregulación del estudiante con comportamiento disruptivo hacia el aprendizaje.

Aplicar el plan de intervención diseñado para mejorar la autorregulación del estudiante con comportamiento disruptivo hacia el aprendizaje.

Evaluar el proceso durante la ejecución de un plan de intervención basado en el manejo de la conducta para estimular la autorregulación del estudiante con comportamientos disruptivos hacia el aprendizaje del grado 6°.

Justificación del estudio

El docente, como profesional a cargo de la enseñanza, posee la gran responsabilidad de ser el facilitador en la adquisición de aprendizajes útiles y significativos en los estudiantes, adecuados a los requerimientos, a las características actuales de la sociedad, y a las particularidades del grupo de estudiantes que tiene a su cargo. Estas particularidades, se ven mayormente reflejadas en las conductas o formas de comportamiento de los alumnos durante las clases, resultando ser un elemento

imprescindible para considerar a la hora de ejecutar acciones, planes, programas o proyectos orientados hacia la consolidación de los aprendizajes.

Con base en esto, el estudio de la autorregulación de conductas disruptivas proporcionará al ámbito educativo la comprensión de los aspectos axiológicos y sociológicos que influyen en los comportamientos inadecuados, manifestados en este caso por los estudiantes, el cual implica la falta de valores personales y culturales, abarcando también, aspectos como el entorno familiar, la comunidad y las interacciones sociales. Además, desde el punto de vista sociológico, es posible comprender la razón de la presencia y persistencia de los comportamientos disruptivos en los estudiantes.

Este estudio se justifica, desde lo teórico porque se considera pertinente el abordaje de esta realidad desde un acercamiento a los actores vinculados en esta, de tal manera que se pueden reconocer elementos que aporten *desde lo práctico* las estrategias de atención de los comportamientos disruptivos en el aula de clase.

Visto así, el presente estudio sirve de complemento a las políticas educativas colombianas asociadas con la convivencia escolar, donde se refleja la importancia de formar individuos críticos, reflexivos, con altos valores ciudadanos que le permitan desempeñarse adecuadamente en la sociedad que habita, lo cual permite la construcción de un país más educado de acuerdo con lo establecido en la normatividad.

Por tanto, el desarrollo de esta investigación, así como su análisis, intervención y valoración desde la práctica, proporciona insumos para el manejo autorregulado de estas conductas que cada día son más presentes en el escenario de estudio, al ofrecer una visión amplia, operativa, a los educadores y directivos sobre el fenómeno, la cual sugiere la importancia de intervenir sobre factores axiológicos y sociológicos, que al hacerlo de forma adecuada, favorece en los estudiantes la autorregulación de comportamientos disruptivos para la obtención del conocimiento.

De igual modo, desde *el punto de vista teórico*, esta investigación puede proporcionar un marco teórico para comprender como los factores axiológicos (relacionado con los valores) y sociológicos influyen en el comportamiento disruptivo de los estudiantes hacia el aprendizaje. Ayudaría a identificar los constructos teóricos claves y establecer conexiones entre ellos, lo que permitiría desarrollar estrategias efectivas

para abordar este problema en entornos educativos, de tal manera que se aporte a la generación de estrategias y metodologías en las prácticas educativas.

En cuanto al *aporte metodológico*, que realiza la Investigación-Acción Participativa (IAP) en la investigación sobre la autorregulación del estudiante con comportamiento disruptivo hacia el aprendizaje, se describe en el *Ciclo de reflexión y acción* como un proceso de acción-reflexión continuo, lo que permite a los docentes analizar su práctica educativa y ajustarla en tiempo real según las necesidades del contexto. En el caso de los estudiantes con comportamientos disruptivos, esta metodología permite que los docentes puedan proponer estrategias de intervención basadas en la observación directa de las conductas de los estudiantes, reflexionar sobre su efectividad y realizar ajustes necesarios para lograr la mejora continua del ambiente de aprendizaje.

De igual forma, en la *Identificación de problemas prácticos* la IAP fomenta que el profesorado se convierta en investigador de su propia práctica, identificando de manera precisa las dificultades que afectan la autorregulación de los estudiantes. Este enfoque permite una comprensión más profunda de las causas subyacentes del comportamiento disruptivo y cómo afecta el proceso de aprendizaje, lo que a su vez contribuye al desarrollo de intervenciones más específicas y adaptadas a la situación particular de la institución educativa.

Así mismo, la *Colaboración y mejora continua* en la metodología IAP involucra la colaboración activa entre docentes, estudiantes y, en algunos casos, otros actores de la comunidad educativa. Esto favorece un trabajo en equipo que va más allá de la intervención individual del docente. A través de los ciclos de acción-reflexión, se van desarrollando estrategias conjuntas que promueven la mejora no solo de la autorregulación de los estudiantes, sino también de la calidad educativa de toda la institución.

Por otro lado, la *Autonomía y poder para la comunidad educativa* en línea con la IAP proporciona autonomía a los docentes, dándoles el poder de transformar su práctica educativa. Este enfoque promueve la autonomía profesional de los educadores y la posibilidad de implementar cambios significativos en su práctica diaria, en lugar de depender únicamente de enfoques externos o estándares generales.

También cabe mencionar que, en cuanto a las *Aportaciones a la institución y al contexto*, la metodología IAP tiene un impacto positivo tanto a nivel institucional como en el contexto educativo en general, ya que, al mejorar la autorregulación de los estudiantes con comportamientos disruptivos, se favorece la creación de un entorno de aprendizaje más armonioso. Además, la reflexión sobre la práctica docente permite que la institución mejore sus programas educativos y sus estrategias de intervención para abordar problemas similares en el futuro.

Es así, como en la observación y el diagnóstico Inicial de esta investigación, se llevó a cabo una observación directa de los comportamientos disruptivos en el aula, con el objetivo de identificar las principales conductas que afectaban el ambiente de aprendizaje. La docente investigadora observó, sin intervenir de inmediato, para comprender mejor las dinámicas de los estudiantes y cómo sus comportamientos interferían en las actividades del aula. Durante esta observación, también se recogieron datos cualitativos mediante entrevistas con los estudiantes y entrevistas a los docentes para obtener una visión completa de la situación.

Así mismo, en la reflexión y planificación de estrategias de intervención una vez identificados los comportamientos disruptivos, la docente investigadora se reunió con la psicóloga para reflexionar sobre las posibles causas y discutir estrategias de intervención. En esta fase, se analizaron las necesidades específicas de los estudiantes y se diseñaron actividades centradas en la autorregulación, tales como ejercicios de comunicación asertiva, actividades lúdicas para fomentar el autocontrol y talleres sobre manejo emocional.

Del mismo modo, se puso en marcha la implementación de las estrategias de intervención diseñadas. Los docentes participantes comenzaron a implementar las actividades diseñadas para realizar como dinámicas en clase mientras la docente investigadora y la psicóloga realizaban las intervenciones por medio de talleres en cada semana por dos meses y observaban cómo los estudiantes reaccionaban.

Algunas de las acciones incluyeron la creación de espacios para que los estudiantes pudieran expresar sus emociones, el uso de técnicas de resolución de conflictos y la introducción de dinámicas grupales que fomentaran la cooperación y el respeto mutuo. Durante esta fase, los docentes también realizaron un seguimiento

continuo de las reacciones y comportamientos de los estudiantes para asegurarse de que las estrategias fueran adecuadas.

Por tanto, al finalizar la implementación de las estrategias, la docente investigadora realizó a los docentes una entrevista para evaluar su efectividad. A través de observaciones adicionales y retroalimentación directa de los estudiantes, se analizó si las conductas disruptivas se habían reducido y si las habilidades de autorregulación estaban mejorando. En base a esta evaluación, se concluyó que se deben hacer ajustes a las actividades para el desarrollo de un segundo ciclo según los resultados obtenidos debido a que algunos estudiantes requerían intervenciones más personalizadas o el enfoque necesitaba más énfasis en ciertas áreas emocionales.

Por último, la docente investigadora reflexionó sobre todo el proceso y analizó los logros alcanzados. Aunque los resultados inmediatos fueron modestos, la fase de reflexión permitió reconocer los avances en el desarrollo emocional de los estudiantes y la mejora en la convivencia. A partir de los aprendizajes obtenidos, se propuso un segundo ciclo de intervención con ajustes en las estrategias, con el fin de consolidar los avances y continuar mejorando la autorregulación y el comportamiento disruptivo en el aula.

De esta manera, la investigación se enmarca en las líneas de investigación de la UPEL, especialmente la línea Formación Docente, en tanto busca un acercamiento a los valores y las dinámicas sociales que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo, ya que el investigador puede hacer una intervención efectiva para abordar los desafíos y promover entornos de aprendizajes favorables, desde las habilidades, capacidades y formación del docente en el aula de clase.

CAPÍTULO II

REFERENTES TEÓRICOS

El presente capítulo está conformado por la estructuración de los supuestos iniciales asociados con el estado del arte y con los fundamentos teóricos que orientan el curso de la investigación realizada. De allí que, en principio se describen algunas investigaciones previas relacionadas con la autorregulación y comportamientos disruptivos, desde las cuales será posible considerar diversos elementos de orden teórico, metodológico que sustentaron el presente estudio. Seguidamente, en el marco teórico se realiza la descripción de los fundamentos teóricos referidos con las categorías de análisis; posteriormente, se construye el marco conceptual, en el cual se establecen los diversos enfoques sobre el objeto de estudio.

En ese sentido, resulta oportuno en el contexto nacional, asumir la tesis doctoral constituida por Santamaría (2022) bajo el título “Convivencia Escolar Resiliente y Desarrollo Humano: Una Mirada desde sus Actores”, llevada a cabo en la Universidad Simón Bolívar, Colombia; la cual partió de la cuestionable convivencia en el ambiente de clase producto de las conductas disruptivas, así como de los carentes mecanismos de auto control del estudiante y su desconocimiento por parte del docente, desde lo cual se formula como objetivo mejorar las situaciones de convivencia propias de una institución educativa rural, conforme los principios de resiliencia, es decir, mecanismos conducentes a la superación de eventos traumáticos.

Por ello, esta investigación se ubicada en el paradigma socio crítico, a través del enfoque cualitativo, con apoyo en la investigación acción como método de estudio, desde lo cual es necesario describir las principales formas de conflicto entre los actores educativos, en términos de un ciclo de diagnóstico, que deriva en el insumo pertinente con el establecimiento de una propuesta colectiva denominada “Laboratorios Creativos”, que resulta en un plan de intervención pensado para mejorar la convivencia como fundamento para el desarrollo humano, que una vez llevado a la práctica fue paralelamente valorado, lo cual permitió estimar su impacto en el escenario problémico,

como resultado de acciones direccionadas a fortalecer aquellos comportamientos disruptivos en razón de la empatía, la consideración y el respeto colectivo, convirtiéndose en una alternativa efectiva para dinamizar las relaciones interpersonales entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En estos términos, el estudio referido representa un valioso antecedente, pues además de la similitud entre los objetos de estudio, el antecedente descrito fue llevado a cabo dentro de un marco epistemológico cónsono con el paradigma, enfoque y método aquí asumido, hecho que permite apreciar, estudiar, reflexionar acerca de la complejidad operativa enmarcada en este marco de razonamiento científico, a partir de ciclos de acción que contemplan el diagnóstico, la estructuración de un marco accionario y su validación desde la práctica, como pasos sistemáticos que otorgan fiabilidad al conocimiento resultante.

Trejo (2021), en su tesis doctoral titulada “La autorregulación en el contexto educativo: potencial de la teoría sociocognitiva”, realizada en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, se propuso analizar la plausibilidad del modelo teórico del aprendizaje social para explicar incidentes que obstaculizan el desarrollo personal y afectivo de adolescentes de nivel secundaria que enfrentan situaciones adversas.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico de tipo exploratorio-descriptivo y contó con una muestra no probabilística conformada por 12 adolescentes seleccionados según criterios previamente definidos. Para la recolección de la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas aplicadas en diferentes momentos, y su análisis se llevó a cabo mediante procesos de categorización y conceptualización, articulando los datos empíricos con los postulados de la teoría general de la autorregulación.

Entre los hallazgos más relevantes se evidenció que la autorregulación es un proceso dinámico y gradual, en el que los adolescentes atraviesan distintos niveles de desarrollo según su contexto y experiencias. Como conclusión, el autor destaca que la comprensión de la autorregulación desde la teoría sociocognitiva permite visibilizar las barreras que afectan el desarrollo personal de los estudiantes, así como las posibles rutas para superarlas mediante el fortalecimiento de habilidades autorreguladoras.

Este estudio se asume como un antecedente pertinente, ya que permite profundizar en la comprensión de las dificultades que enfrentan los adolescentes en su proceso de autorregulación, especialmente en contextos escolares marcados por situaciones de vulnerabilidad. Su relación con la presente investigación radica en el abordaje de la autorregulación desde el enfoque del aprendizaje social, lo cual contribuye a sustentar el diseño de un plan de intervención pedagógica que permita a los estudiantes del grado sexto con comportamientos disruptivos avanzar en el desarrollo de habilidades personales y emocionales. Además, refuerza la idea de que la autorregulación no es un estado fijo, sino un proceso progresivo influenciado por las condiciones del entorno escolar y familiar.

Sumado a ello, otro antecedente valioso en el plano internacional es la tesis doctoral de Orellana (2022) titulada, “La formación docente en conducta disruptiva para la mejora de su desempeño profesional”, realizada en la Universidad de Granada, España, donde planteó como objetivo general de estudio conocer las prácticas docentes ante la conducta disruptiva, para así elaborar un plan de intervención que mejorara el desempeño del docente, para ello, identificó las estrategias utilizadas por el profesorado ante las conductas disruptivas y analizó el tipo de formación que tuvo el docente para el manejo y atención de estas actitudes.

El estudio, se fundamenta en una evaluación diagnóstica, a través de un método combinado en el que se llevaron a cabo tres enfoques: una investigación cualitativa por medio de entrevistas abiertas aplicadas a una muestra de 26 docentes; una investigación cuantitativa en la que fueron aplicados a 219 sujetos, cuestionarios sobre el nivel formativo, conductas disruptivas y propuestas para su mejoramientos y, finalmente, realizó el análisis a 42 documentos relacionados con la legislación educativa y la formación del profesorado.

Para el análisis de los datos obtenidos mediante el método cuantitativo, el investigador empleó el método de análisis empírico – analítico, con un diseño expo – post – facto prospectivo de grupo único y de carácter cuasiexperimental, sin grupo de control. Todos los resultados obtenidos en los tres estudios arrojaron conclusiones cercanas a investigaciones realizadas anteriormente donde se determina que el profesorado necesita formación inicial y permanente en el manejo de las conductas

disruptivas y se diseñó protocolo formativo en gestión de estas formas de comportamiento.

En consecuencia, el estudio descrito, es asumido debido al objetivo de estudio que la investigadora se plantea inicialmente, el cual está relacionado con la elaboración del plan de intervención para la gestión de las conductas disruptivas.

Además, el amplio marco teórico elaborado por la autora para fundamentar científicamente su investigación brinda un apoyo teórico bastante relevante al pres Orellana (2022), en su tesis doctoral titulada “La formación docente en conducta disruptiva para la mejora de su desempeño profesional”, desarrollada en la Universidad de Granada, España, tuvo como objetivo principal conocer las prácticas docentes frente a la conducta disruptiva con el fin de elaborar un plan de intervención orientado a mejorar el desempeño profesional del profesorado.

El estudio se realizó en el contexto de educación secundaria y se basó en un enfoque metodológico mixto. En la fase cualitativa, se aplicaron entrevistas abiertas a una muestra intencionada de 26 docentes; en la fase cuantitativa, se utilizaron cuestionarios dirigidos a 219 profesores para indagar sobre el nivel de formación, tipos de conductas disruptivas observadas y propuestas de mejora. Adicionalmente, se analizó una muestra documental compuesta por 42 textos legislativos y normativos vinculados con la formación del profesorado. Para el análisis de los datos cuantitativos se aplicó un diseño ex post facto prospectivo de grupo único y cuasiexperimental, sin grupo de control, utilizando un enfoque empírico-analítico.

Como resultado, se evidenció que el profesorado requiere formación inicial y continua en gestión de conductas disruptivas, y se diseñó un protocolo formativo específico para tal fin. La conclusión más destacada señala que una intervención formativa sistemática permite mejorar significativamente la respuesta profesional ante dichos comportamientos.

Este antecedente resulta relevante para el presente estudio en tanto que, aunque su foco está centrado en el rol docente, aporta elementos metodológicos y teóricos aplicables al diseño de un plan de intervención. La claridad en la identificación de comportamientos disruptivos, así como la estructura del protocolo formativo propuesto por Orellana, sirvieron como referencia conceptual y técnica para construir una propuesta

centrada en la autorregulación del estudiante. Además, el estudio refuerza la necesidad de abordar la conducta disruptiva desde una mirada sistémica y pedagógica, lo cual fortalece la base conceptual del presente trabajo.

La tesis doctoral de Alarcón (2021), en su tesis doctoral titulada “Autorregulación emocional en la cotidianidad de la vida escolar: observación sistemática en aulas con estudiantes chilenos de 10 a 12 años”, desarrollada en la Universidad de Barcelona, España, tuvo como objetivo general caracterizar las pautas comunicativas entre adultos y niños relativas a la regulación emocional en el aula escolar. El estudio se aplicó a estudiantes de educación básica (niveles equivalentes al segundo ciclo de primaria) y se apoyó en un enfoque de investigación mixto. Se llevaron a cabo entrevistas y observaciones sistemáticas a estudiantes de nueve cursos, con edades entre los 10 y 12 años, durante cinco sesiones por grupo.

El diseño utilizado fue nomotético, de seguimiento y multidimensional, lo que permitió identificar patrones comunes en la forma en que los estudiantes expresan y regulan sus emociones, así como el impacto de estas formas comunicativas en la apropiación de los contenidos escolares. Como conclusión, el estudio resalta la importancia de favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional mediante intervenciones comunicativas cotidianas en el entorno escolar.

Este trabajo doctoral se asume como un antecedente clave al destacar cómo la autorregulación emocional, entendida como forma de autocontrol, incide directamente en las relaciones interpersonales del aula y en el aprendizaje. El enfoque mixto y la sistematización de las prácticas comunicativas sirven como base conceptual para valorar la importancia de incorporar habilidades emocionales en las intervenciones dirigidas a estudiantes con comportamientos disruptivos, tal como se propone en el presente estudio.

Teorías que orientan este estudio

Teoría Sociocultural del Aprendizaje

La teoría sociocultural del aprendizaje, propuesta por Vygotsky (1978) sostiene que el desarrollo cognitivo de los estudiantes se origina en la interacción social y cultural.

Según Vygotsky, los individuos adquieren habilidades cognitivas superiores a través de la colaboración con otros más competentes, como docentes o compañeros, en un proceso denominado "andamiaje". Este proceso implica una guía progresiva que se ajusta a las necesidades del estudiante, permitiéndole alcanzar niveles de competencia que no podría lograr de forma independiente. Un concepto central en esta teoría es la zona de desarrollo próximo (ZDP), que describe la distancia entre lo que un estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con ayuda. Vygotsky enfatiza que el aprendizaje efectivo ocurre dentro de esta zona, donde la intervención adecuada facilita la internalización de nuevas habilidades y conocimientos.

Además, Vygotsky destaca la importancia del lenguaje como herramienta mediadora en el proceso de aprendizaje. El lenguaje no solo permite la comunicación, sino que también estructura el pensamiento y facilita la autorregulación. A través de la interacción verbal, los estudiantes internalizan estrategias cognitivas y emocionales que les permiten gestionar su propio aprendizaje de manera más efectiva.

Esta perspectiva sociocultural del aprendizaje subraya la necesidad de un entorno educativo que promueva la interacción social, el uso del lenguaje como herramienta de pensamiento y la orientación dentro de la ZDP. Al integrar estos elementos, se favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas y autorreguladoras en los estudiantes, esenciales para su éxito académico y personal.

En este contexto, la autorregulación del aprendizaje se ve como un proceso socialmente mediado, donde la interacción con otros y el uso del lenguaje juegan roles fundamentales. El docente, al actuar como "otro más competente", facilita la transición del estudiante desde la dependencia hacia la autonomía en el aprendizaje. Mediante el andamiaje, el estudiante aprende a planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje, desarrollando así habilidades de autorregulación. Este enfoque no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta la capacidad del estudiante para gestionar sus emociones y comportamientos en el aula, contribuyendo a un ambiente de aprendizaje más efectivo y armonioso.

Teoría del Aprendizaje Social

La teoría conductista, brinda desde hace muchos años importantes aportes a la educación y al aprendizaje, que dieron paso a la revolución cognitiva la cual provocó que la influencia del conductismo disminuyera, y se abriera paso a una nueva forma de estudiar, así como de comprender la conducta. Diversos teóricos de la psicología reconocen que la conducta es aprendida, y que la interacción de los individuos con el medio ambiente repercute en el desarrollo de ésta, por lo que empezaron a rechazar la idea que menciona las modificaciones de la conducta solo a partir de la presencia de respuestas ante los estímulos recibidos.

Así, la teoría del aprendizaje social se sirve de los aportes de autores como Bandura (1975), Schunk (2012), Bandura y Walters (1974), para quienes el principal aporte científico de este marco teórico, estuvo relacionado con la capacidad de las personas de aprender nuevas conductas solo con observar cómo otros sujetos las ejecutaban, por lo que gran parte del aprendizaje humano desde este razonamiento teórico, sucede mayormente durante la interacción con un entorno social, donde las personas ponen en práctica sus capacidades para pensar, evaluar y modificar las respuestas a los estímulos que reciben, en otras palabras, desde la teoría del aprendizaje social, se entiende que las personas poseen habilidades para aprender y comprender las consecuencias de las conductas que fueron adquiridas a partir de modelos o patrones, y actúan conforme con las capacidades que consideran de acuerdo con los resultados de sus acciones.

Bajo esta perspectiva, el aprendizaje en los seres humanos no solo está influenciado por las condiciones intrínsecas del individuo, sino que también, la construcción y el fortalecimiento de las conductas están determinados por el ambiente y los procesos cognitivos, actitudes, creencias, historias, previas de reforzamientos, lo cual resultan factores que conforman los diversos eventos a los que el individuo se enfrenta durante su formación, desarrollo, crecimiento y determinarán sus diferencias individuales en razón de la conducta, así como de su personalidad (Bandura, 1977).

Así, puede decirse que el aprendizaje social se afianza en el concepto de reciprocidad triádica, desde la cual el individuo es capaz de percibir y comprender sus propias habilidades, para organizar e implementar las acciones necesarias en función de

su desempeño efectivo en determinados niveles, pues el sistema de creencias y actitudes personales de la persona, denominado en este marco autoeficacia, incide en el logro de conductas, en la selección de las tareas, el nivel de esfuerzo, así como en la adquisición de habilidades.

Según Bandura (1997), la autoeficacia se refiere a la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias que permitan alcanzar determinados objetivos. Esta percepción influye directamente en la forma en que las personas enfrentan los desafíos, eligen tareas, regulan su esfuerzo y perseverancia, y en cómo manejan sus emociones ante situaciones difíciles. En contextos educativos, una alta autoeficacia favorece la motivación, la autorregulación y el aprendizaje significativo.

Lo anterior indica una relación directa entre la persona y su conducta, ya que la autoeficacia entendida como la percepción del estudiante sobre su capacidad para controlar sus acciones y alcanzar objetivos influye no solo en el cumplimiento de las tareas escolares, sino también en el nivel de esfuerzo que manifiesta para desarrollar habilidades personales y sociales.

En el contexto del aula, esta percepción cobra especial relevancia frente a las conductas disruptivas, pues un estudiante con baja autoeficacia puede sentir que no es capaz de autorregularse, responder adecuadamente a las normas o resolver conflictos sin recurrir a la impulsividad o la oposición. Por el contrario, un estudiante con alta autoeficacia tiende a buscar estrategias para controlar sus emociones, respetar las reglas del aula y actuar de manera más cooperativa. De este modo, las acciones ejecutadas por el estudiante no solo reflejan su nivel de autoeficacia, sino que también influyen en su comportamiento dentro del entorno escolar.

En estos términos, cobran fuerza los conceptos de refuerzo y observación, centrando su interés en los procesos cognitivos que suceden en la mente humana, y en la interacción con el medio como mecanismos, que permiten la adquisición de habilidades, comportamientos, de manera clásica u operante, siendo en este punto donde dichos factores cognitivos le permitirán al individuo determinar si las conductas que observa las imita o no. De allí que, la forma en que más rápidamente se adquieren conductas sociales tiene que ver con las experiencias directas vividas y la conexión ejemplos y refuerzos, es decir, la observación del comportamiento de los modelos

sociales como padres, familiares, amigos, profesores, junto con la orientación mediadora en término de refuerzos positivos.

Por tanto, la teoría del aprendizaje social supone que el comportamiento resulta una instancia susceptible de formación, que parte de la capacidad del individuo para procesar la información relacionada con la conformación de la conducta, pero también conforme el reconocimiento de la influencia del medio sobre el desarrollo de ésta, para luego transformarla en representaciones simbólicas que orientarán el comportamiento. Por ello, se estima que:

El aprendizaje ocurre de manera activa, es decir, a través del hacerlo real, o de forma vicaria, mediante la observación del desempeño de modelos, ya sea en vivo, de manera simbólica o de manera electrónica. El aprendizaje en acto implica aprender de las consecuencias de los propios actos. Las conductas que tienen consecuencias exitosas se conservan; en tanto que aquellas que conducen al fracaso se modifican o se descartan. (Shunck, 2012, p. 121)

Debido a esto, la teoría del aprendizaje social formula que las consecuencias de toda conducta son consideradas como factores motivacionales sobre el desempeño de sí misma, y tienen como propósito ofrecer al individuo información oportuna sobre la precisión, o lo apropiado, del comportamiento asumido. Al ser las conductas socialmente aceptadas, las personas se sienten motivadas y mantienen sus esfuerzos por aprender la conducta deseable, lo que refleja el éxito en el logro de la tarea, y es un indicador del buen trabajo, por el contrario, si la conducta sometida a juicio, entonces ello fomenta la capacidad de reconocer que se está haciendo algo mal, y actuar para minimizar las fallas.

Dicha motivación conforma, junto con la atención, retención y reproducción, uno de los procesos necesarios que se deben cumplir para procesar la información y se desarrolle el aprendizaje social. En relación con la atención, esta se refiere a la capacidad de observar detalladamente el modelo y evaluar las consecuencias del comportamiento para descubrir si la conducta es adecuada o no; la motivación por tanto, es un proceso primordial que hace referencia a la habilidad del individuo por encontrar valor y significado a la conducta adquirida a través de la gratificación que esta acción produce en el organismo del individuo es motivante, sin embargo, cuando son negativas la persona las desechará y disminuirá su imitación.

Por otra parte, el proceso relacionado con la retención requiere que la información sea estructurada mentalmente para su posterior almacenamiento en la memoria y finalmente durante la reproducción, el sujeto organiza cognitivamente la información para dar seguimiento y perfeccionar los aprendizajes adquiridos.

En función de todo lo comentado, la teoría del Aprendizaje Social resulta un apoyo sustantivo para esta investigación, pues la misma continúa representando un marco teórico de gran impacto sobre la educación, especialmente en relación con la autorregulación frente a comportamientos disruptivos. Según Bandura (1986) la conducta es el resultado de las influencias del medio ambiente, así como la realidad social a la que pertenece el propio estudiante, todo lo cual puede ser resultado de la experiencia propia, la observación e imitación de las actitudes de sus modelos de referencia más cercanos, en este caso, padres, familiares, amigos, medios de comunicación, docentes, que si bien expresan modelos, también ofrecen la oportunidad de reflexionar sobre la pertinencia y/o conveniencia de ellos conforme sus propios proyectos de vida particulares.

Teoría del Aprendizaje Autorregulado

Constantemente dentro de las aulas de clases, los docentes se enfrentan a diversas situaciones que inciden directamente en el desarrollo y consolidación de aprendizajes significativos en los estudiantes. Por esta razón, es imprescindible que el docente diseñe situaciones de enseñanza donde sea posible brindar al estudiante, el apoyo que necesita para comprender la importancia de la participación, consciente, autónoma e intencional sobre su propio aprendizaje. Este proceso de conocimiento y participación es denominado autorregulación, el cual, por su relevancia dentro del contexto escolar e influencia sobre el rendimiento académico del alumno, ha sido estudiado y discutido ampliamente.

El estudio de la autorregulación en el aprendizaje, fue iniciado por Zimmerman (2000) a partir de observaciones clínicas, donde se enseñaba a los sujetos a modificar conductas relacionadas con la agresividad, adicciones, problemas de comportamiento inadecuado en el hogar y en la escuela, así como también el uso de la autorregulación para mejorar el rendimiento académico, razón por la cual el autor mencionado, define la

autorregulación como un proceso cíclico de acciones que involucran sentimientos, pensamiento, que se planifican y se ejecutan con el propósito de alcanzar metas personales.

Pero adicional a ello, resulta oportuno mencionar otros autores como Schunk (2012), Panadero y Alonso (2014), Cerchiaro, et.al (2011), Díaz y Hernández (2002), Reyes, et.al (2020), quienes en general argumentan que la teoría del aprendizaje autorregulado está asociada con procesos enfocados en la consciencia permanente sobre el cumplimiento de los objetivos personales, y el mantenimiento de la autoeficacia para la obtención de resultados positivos, donde interviene el control mismo sobre el pensamiento, así como la motivación, gracias a diversas estrategias que requiere del individuo una toma de decisiones consciente que le permita dominar su actividad cognitiva, emocional y comportamental, como medios para el desempeño eficiente.

Desde lo expuesto, puede decirse que esta teoría hace hincapié en el necesario control del sujeto sobre sus pensamientos, acciones y emociones, es decir, a la capacidad del sujeto de regular sus propios procesos cognitivos. Esta regulación, llamada metacognición, resulta ser un conocimiento de tipo declarativo porque cada individuo tiene la capacidad de describir lo que sabe, así como aquellos procesos a través de los cuales alcanzó dichos conocimientos, en otras palabras, es la capacidad que posee el sujeto de pensar sobre sus propias acciones, permitiendo un conocimiento intrapersonal profundo, amplio y suficiente que facilita su autorregulación.

Con base en lo comentado, es posible pensar que para ello, es necesaria la intervención de tres factores fundamentalmente propios del estudiante como lo son las metas personales, la percepción de autoeficacia y la expectativa de resultados, donde el primero se refiere a la intención del alumno a lograr por su propia cuenta, es decir, los objetivos planteados antes de iniciar el aprendizaje; mientras que el segundo y tercer factor, están relacionados con la percepción de la autoeficacia, las expectativas, esto es, las motivaciones y el reconocimiento de las propias capacidades personales.

Sin embargo, resulta oportuno reconocer que la autorregulación implica un proceso conformado por fases que están interrelacionadas una con otra, las cuales según (Panadero y Alonso, 2014): la previsión o planeación, ejecución o monitoreo y autorreflexión o evaluación. La primera, tiene que ver con la organización de las acciones

a ejecutar para el logro de la meta establecida, las cuales incluyen identificación de la meta de aprendizaje, visualización de los posibles resultados y la planeación de las estrategias. El propósito de ejecutar esta fase es generar un producto de calidad a partir del cumplimiento exitoso de la tarea. De acuerdo con lo anterior, es en esta fase donde los alumnos tienen un primer acercamiento con la tarea que van a ejecutar y es allí donde podrán valorar sus capacidades personales para alcanzarla de forma exitosa.

Luego, en la fase de ejecución o monitoreo de las actividades, interviene de forma importante el desarrollo de la conciencia sobre lo que se está haciendo, cuyas proyecciones fundamentan el plan de acción elaborado durante la primera fase, pero además supone también la posibilidad de reconocer errores e impedimentos, que surgen en el plan, así como en las estrategias de aprendizaje seleccionadas, para su posible reestructuración y ajuste a las condiciones surgidas. Finalmente es, en la fase de revisión y evaluación donde el estudiante puede valorar el resultado de su curso de acción, esto es, un momento donde es posible estimar el esfuerzo de su tarea de aprendizaje conforme los resultados alcanzados, reconociendo el éxito o fracaso de su plan, lo cual le puede influir en su motivación personal y, por lo tanto, en su proceso de autorregulación personal.

Desde los argumentos expuestos por los autores referidos en principio (Díaz y Hernández, 2002, Cerchiaro, et.al, 2011, Panadero y Alonso, 2014, Reyes, et.al,2020, Schunk, 2012), existen algunos factores que podrían interferir con el normal proceso de autorregulación, los cuales tienen que ver con la falta de experiencias en cuanto al aprendizaje social, escasa motivación personal, problemas en el estado de ánimo y problemas de aprendizaje como atención, lectura y escritura, donde puede adicionarse las ideas sugeridas por, cuando consideran que el ambiente y la interacción con los demás, también influyen sobre la autorregulación porque existen situaciones que le exigen al estudiante actuar de determinada forma y lo que se convierte en una variable que le exige autorregularse.

En consecuencia, la teoría del aprendizaje autorregulado supone un referente de importante consideración en este estudio, pues el conocimiento, dominio y control de la entidad cognitiva resulta un ingrediente esencial para el proceso de aprendizaje escolar, cuya ejecución va depender de las características personales de cada individuo, y del

tipo de tarea de aprendizaje que desea llevar a cabo, cuyos aportes permitieron fortalecer el presupuesto teórico inicial de esta investigación, no sólo desde lo comentado, sino además en razón de otros elementos incidentes en el proceso de aprendizaje y la conducta de los escolares tal como la influencia de los niveles socioeconómicos, las condiciones demográficas relacionadas con los niveles de escolaridad de los padres, las capacidades cognitivas mismas, así como las características de la institución educativa (recursos materiales, proceso educativa), que en general, van a determinar la variación y presencia de las fases de este proceso.

Teoría Volitiva

Como aspecto teórico de entrada, la teoría volitiva propuesta por Kuhl (2000) distingue claramente entre la fase motivacional y la fase volitiva dentro del proceso de acción. En esta perspectiva, la acción humana no se limita únicamente a la presencia de una intención, sino que se concibe como un continuo que inicia con la motivación, es decir, el deseo o impulso hacia una meta y que posteriormente se transforma en volición, entendida como la capacidad de sostener dicha intención en el tiempo y convertirla en conducta efectiva.

Así, se establece una conexión dinámica entre motivación, intención y acción, mediante un proceso continuo de toma de decisiones, en el cual la motivación inicial influye directamente en la persistencia, el autocontrol y, en última instancia, en el cumplimiento de las metas personales.

Desde el enfoque de la teoría volitiva, distintos autores han destacado la importancia de la volición como uno de los componentes más significativos de la acción humana. Kuhl (2000) sostiene que la volición implica procesos autorreguladores complejos que permiten a las personas mantener su motivación y dirección hacia metas específicas, incluso frente a obstáculos.

Laudadio (2008), por su parte, enfatiza que la volición representa un acto consciente e intencional, mediante el cual el sujeto ejerce control sobre sus propias acciones con el fin de alcanzar objetivos personales. Panadero y Alonso (2014) relacionan este concepto con el papel activo del estudiante en la regulación de su

aprendizaje, destacando que no solo se requiere motivación, sino también estrategias volitivas para sostener el esfuerzo a lo largo del tiempo.

Finalmente, Trías y Huertas (2020) explican que la volición articula dimensiones cognitivas, afectivas, motivacionales y temperamentales, siendo esencial para el mantenimiento del yo y la persistencia en el logro de metas. En conjunto, estos aportes permiten comprender la volición como una facultad integral que va más allá de comportamientos básicos, pues involucra una ejecución consciente, compleja y dirigida hacia fines personales o académicos.

En este sentido, puede inferirse que, en el ámbito educativo, lo volitivo ocupa un lugar importante debido a la persistencia, esfuerzo y concentración que requieren los estudiantes para lograr los aprendizajes académicos, ya que, dentro de esta teoría, deben mantener una ejecución constante en las acciones, enfrentar conflictos durante el logro de las metas, al tiempo de regular o inhibir afectos y sentimientos para el logro de estas. Por ello, lo volitivo también se asocia con los momentos iniciales del proceso de aprendizaje, especialmente en cuanto la motivación para la realización de una tarea, y no solamente después de haber decidido iniciarla, lo que ocasiona que la motivación solo se centra en el mantenimiento de la acción para alcanzar la meta y no en todo el proceso necesario para el logro de esta.

En consecuencia, la teoría volitiva expresa que en todo accionar humano se llevan a cabo tareas ejecutadas en dos momentos específicos; el primer momento, es aquel relacionado con lo cognitivo, es decir, con todo aquello que requiere de un accionar intelectual del individuo en consonancia con su propia realidad, y que posee características que, al no ser tomadas en cuenta, podrían afectarla. Luego, en el segundo momento, se presenta lo volitivo el cual es subyacente al conocimiento de origen, pero patente en la intención accionaria.

Con base en lo anterior, y en congruencia con el modelo teórico volitivo, la motivación ayuda a ejecutar las acciones para cumplir con la intención, donde se llevan a cabo una serie de procesos de mediación, lo cuales bien articulados promueven el cumplimiento de los objetivos planteados en el plan de acción, donde intervienen seis tipos de procesos mediadores, asociados con la atención selectiva donde el sujeto dirige su atención a lo más significativo de la acción; pero también, el control de la codificación

referida al uso de estrategias para el mejoramiento de la ejecución; además el control de las emociones, asociado con la selección de emociones que contribuyen con el logro de la tarea; el control de la motivación, tendiente a la reconsideración de los motivos de la acción.

Sin olvidar el control y manipulación del ambiente y finalmente el procesamiento parsimonioso de la información, esto es el manejo del proceso voluntario, que conlleva a la toma de decisiones efectivas a partir de la delimitación de información, y de las diversas alternativas para la acción.

De esta forma, es posible decir que el objetivo de la volición está fundamentado en la capacidad consciente del individuo de mantener, durante toda la actividad, la atención hacia las acciones que necesita para cumplir con las metas, de allí la importancia de considerar el papel de la teoría volitiva sobre el aprendizaje, donde algunas de las dificultades que interfieren con el desarrollo de la competencia volitiva, están relacionadas con los hábitos y conductas ya instauradas en los estudiantes, la competencia entre el cumplimiento de las metas y los estados de ánimo.

Visto así, la teoría volitiva como marco referencia de entrada resulta bastante pertinente, pues a partir de ella es posible distinguir algunos obstáculos o fallos volitivos, que dentro del contexto educativo, se refieren a manifestaciones de rumiación compulsiva, esto es, expresiones relacionadas con los pensamientos persistentes e intrusivos, pero también, otras situaciones vinculadas con la dificultad para demorar la gratificación asociada con la incapacidad de atrasar la satisfacción de algunas necesidades, con el propósito de cumplir con las metas propuestas a largo plazo, sin olvidar la procrastinación, que sugiere el retraso en las tareas que se quieren ejecutar, es decir, postergar el cumplimiento de las acciones aun considerando y teniendo conciencia de las consecuencias de dicha decisión, que no siempre se deben a la falta de tiempo o de interés, pero que igualmente repercuten de forma negativa sobre el desempeño académico producto de la limitada auto regulación.

Marco conceptual

Como se expuso en los apartados iniciales, esta investigación parte de la limitada autorregulación frente a los comportamientos disruptivos, reflejado ello en actitudes

desafiantes, agresivas, así como en el incumplimiento de pautas de conducta, ausencia de autocontrol, desobediencia, irritabilidad, movimiento constantemente del asiento sin permiso, influyente ello en el proceso de aprendizaje del escolar mismo, razón por la cual, resulta indispensable profundizar el objeto de estudio conforme instancias conceptuales que permitieron establecer un marco de entendimiento suficiente sobre elementos como la autorregulación, los comportamientos disruptivos, trastornos de la conducta, aprendizaje y manejo de las emociones para de esta forma configurar una visión axiológica y sociológica sobre estos aspectos.

Por tal razón, se conceptualizan y definen a continuación los principales elementos conceptuales del estudio, que fueron utilizados como referentes para realizar el análisis de los datos obtenidos directamente de los informantes y del entorno de investigación, conforme la dinámica de comparación constante, así como del arqueo teórico, propio del procedimiento inductivo de la codificación y categorización.

Autorregulación

La investigación contemporánea, y más específicamente la psicología de la educación, han suministrado al contexto educativo una cantidad significativa de definiciones sobre el término autorregulación, las cuales hacen referencia a una cualidad centrada en el individuo, pero influenciada por el contexto, que permite al alumno tener control sobre sus propios pensamientos, acciones, impulso, emociones y aprendizajes. De allí que, se puede conceptualizar inicialmente como un proceso interactivo, dirigido por el propio individuo para el logro de las metas que se plantea, que implica mantener el equilibrio entre el pensamiento, la conducta y las acciones necesarias para el cumplimiento de los objetivos personales.

Este concepto, puede ser aplicado en diversos escenarios vivenciales del sujeto, por lo que, en el ámbito académico, para Zimmerman (2000), la autorregulación implica “pensamientos, sentimientos y conductas autogeneradas que se planifican y adaptan sistemáticamente para alcanzar las metas personales” (p. 14), que, al estar relacionados con el aprendizaje, implican para el individuo una serie de procesos que le ayuden a activar sus estructuras intelectivas, afectos, y conductas, para conseguir logros académicos de manera satisfactoria.

En este contexto, Flórez (2000) menciona la autorregulación como un conjunto de procedimientos de carácter cognitivo, que el estudiante adopta de manera consciente para, “facilitar su proceso de aprendizaje y culminar con éxito su tarea de comprender un texto, solucionar un problema, recordar una fórmula.” (p. 4) de allí que, la principal característica de las personas con competencias reguladoras, desde una perspectiva metacognitiva, motivacional y comportamental, es la capacidad de participar de forma activa sobre su propio aprendizaje, por lo que generalmente los estudiantes con altos rendimientos académicos poseen mayor capacidad de autorregulación, contrario a los estudiantes con déficit o dificultades en el aprendizaje.

Generalmente, y con base en aportaciones realizadas por diferentes autores, tal como lo señalan Torrano y González (2004), las principales cualidades que identifican a los estudiantes que autorregulan su aprendizaje son conocer y utilizar estrategias de aprendizaje mediante las cuales pueden transformar, elaborar y recuperar información; pero también, poseen capacidades metacognitivas que les permiten planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales, lo cual resulta en un sentido de autoeficacia académica; sumado ello a la habilidad de planificar el tiempo necesario y crear ambientes óptimos de aprendizaje, desde todo lo cual se manifiesta el interés por participar en el control y regulación de las tareas académicas, que finalmente se reflejan en la ejecución de estrategias volitivas con el fin de evitar distracciones.

Por consiguiente, la autorregulación del aprendizaje se relaciona estrechamente con la disminución del comportamiento disruptivo en el aula, ya que cuando el estudiante desarrolla habilidades para gestionar su atención, emociones y conducta, es más capaz de concentrarse, respetar normas y mantenerse enfocado en las tareas. En cambio, la ausencia de estas capacidades puede derivar en actitudes impulsivas, desatención o conductas que interfieren con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De forma adicional, es importante mencionar otras aportaciones teóricas donde se demuestra que los alumnos que utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas poseen tal como lo expresan Torrano y González (2004):

Creencias motivacionales más adaptativas hacia sí mismo y hacia las tareas altas creencias de autoeficacia ante tareas difíciles, la formación de un patrón atribucional adaptativo, un gran interés intrínseco y disfrute en las tareas, altos niveles de valor, utilidad e importancia asignados a la misma, un mayor

número de reacciones positivas afectivas ante las tareas), y presentan mayores niveles de esfuerzo y persistencia, así como más conductas relacionadas con la búsqueda de ayuda académica cuando tienen dificultades. (p. 10)

De allí, la importancia de presentar a los estudiantes actividades de enseñanza y situaciones de aprendizaje que le permitan la activación de procesos de autorregulación dentro de las aulas de clase y que brinden la oportunidad de resolver eficientemente y por sí mismos las tareas académicas para de esta forma avanzar de manera autónoma en su capacidad de pensar y decidir sobre el mundo que lo rodea. En este sentido, significa entonces que la autorregulación desarrolla en los estudiantes la capacidad de organizar y extraer información de unos determinados estímulos y no de otros, donde la atención es el elemento fundamental para dar prioridad a los procesos que considere importantes, razón por la cual, se implica la activación de procesos intelectivos como la concentración y atención para obtener aprendizajes significativos.

En consecuencia, la autorregulación como fundamento conceptual, resultó una instancia esencial para el desarrollo de esta investigación, principalmente en razón del fenómeno abordado, pero también a causa del interés de la investigadora por comprender y aportar oportunidades de superación factibles, contextualizadas, así como aplicadas y valoradas desde la realidad, que favorecieran en docentes, estudiantes, alternativas pertinentes sobre el manejo conductual en el aula, producto de la autorregulación como proceso consciente para reducir el comportamiento disruptivo de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Comportamiento Disruptivo

Cuando se habla de conductas disruptivas, se hace referencia a una importante diversidad de actuaciones, que, según el fenómeno problemático asumido, se refleja en la agresividad, incumplimiento de normas, desobediencia, ignorancia de los límites establecidos, pero de forma ocasional, es decir, nunca hasta el punto de sobrepasar la gravedad suficiente como para ser requerida una evaluación psicológica, por la presunción de un trastorno de la conducta. De allí que, puede pensarse que las conductas disruptivas a juicio de Agustí et al. (2006) son consideradas como un suceso cada vez más frecuente, mediante el cual las tareas propias de los procesos de

enseñanza y aprendizaje se interrumpen, vinculándose mayormente, a comportamientos que impiden el correcto desenvolvimiento de tal proceso

Visto así, para los autores referidos, los comportamientos disruptivos son aquellos manifestados por los estudiantes con el único propósito de llamar la atención del profesor, y de los demás compañeros de su grupo, quienes por lo general, presentan condiciones relacionadas con la falta de afecto y bajo rendimiento académico, además generalmente estos estudiantes presentan este tipo de comportamientos dentro del contexto académico, por lo que la intervención educativa para el reconocimiento del origen de estas conductas, es necesaria a fin de minimizar dichas manifestaciones.

Por lo tanto, la disrupción se trata de un comportamiento relacionado directamente con el proceso de enseñanza y aprendizaje, de allí que Agustí et al. (2006) la definan como:

Una conducta que va contra la tarea educativa propiamente dicha; son esas conductas que muchas veces los profesores interpretan como indisciplina, pero cuyo rasgo distintivo es precisamente ir dirigidas contra esa tarea educativa que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje; esas conductas disruptivas retardan el aprendizaje y hacen que resulte más difícil, inciden de forma poco deseable en el clima de clase y suelen entorpecer y enturbiar las relaciones en el aula, provocando conflictos interpersonales y repercutiendo en la relación que se plantea sobre todo entre profesores y alumno. (Agustí et al., 2006, p. 21)

Por lo comentado, los comportamientos más comunes que se distinguen como conductas disruptivas, destacan las faltas de respeto hacia el profesor, hablar y no guardar silencio durante las explicaciones, la conducta de levantarse y moverse por el aula de forma constante, boicotear las acciones del profesor interrumpiendo el normal desarrollo del proceso de enseñanza, la utilización de objetos distractores dentro de las aulas de clase, la realización de bromas inadecuadas o fuera de contexto, molestar a los compañeros y no dejarlos estudiar, consumir alimentos en horas de clase, sumado a formas más graves de disrupción relacionadas con el absentismo escolar, la violencia física, verbal, y el no cumplimiento las normas de convivencia establecidas.

En el mismo orden de ideas, estas conductas parecen catalizarse normalmente cuando, luego de hacer una petición al estudiante, éste no responde al llamado, o cuando se le pide al alumno que interrumpa su conducta actual, y no lo hace. Pero, además, parece presentarse otros factores desencadenantes de estos comportamientos, que a juicio de Alsina et al. (2015), están relacionados con las características propias de los

padres e hijos, así como con las interacciones entre ellos, sumados a problemas del contexto familiar.

En razón de esto, los autores enunciados describen que en relación con las características de los padres, “se pueden encontrar las habilidades de comunicación, de control, de solución de problemas, familias con un nivel bajo de moralidad, etc.” (p.32); mientras que en las características propias de los hijos, pueden encontrarse problemas de habilidad social, dificultades de aprendizaje o sesgo cognitivo, dificultades emocionales, entre otros, adicional a la interacción intra familiar limitada, donde pueden figurar problemas conyugales, laborales, culturales, económicos, sociales, pero también la limitada empatía entre maestros y escolares a causa de la personalidad del docente, o de la cultura escolar particular de una institución.

Por lo expuesto, puede inferirse que el comportamiento disruptivo dentro de las aulas de clases es una de las principales preocupaciones de todo docente, por lo que atender esta problemática, comprender sus orígenes, y plantear programas de intervención oportuna sustentados en fundamentos teóricos-prácticos sobre la autorregulación, contribuye a minimizar, pero sobre todo, a mejorar estas manifestaciones dentro del aula en dirección de mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, gracias mecanismos que estimulan la autorregulación propia, aplicable ello no solo al aprendizaje, sino en diversos escenarios cotidianos.

Trastornos de la Conducta

Las diversas dificultades, en este caso relacionadas con problemas de comportamiento, representa una realidad de muchos niños durante la infancia, que como se ha visto, repercute significativamente en el aprendizaje como parte de su desarrollo integral, y que, de no atenderse, se pueden agravar durante la adolescencia gracias a los cambios propios de esta etapa, y a la incapacidad del joven para afrontarlos. Por tal razón, para fines de la presente investigación, se asumió el término trastorno de la conducta, en términos de la patología asociada con comportamientos alterados dentro del aula de clase, los cuales se encuentran debidamente documentados y diagnósticos por profesionales de la salud, especialistas en el área de salud mental.

A menudo, se encuentran en las aulas de clases estudiantes que presentan problemas de conductas, reflejados en comportamientos que afectan negativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales hacen referencia a la forma en la que el estudiante expresa, o manifiesta, su incapacidad para enfrentar determinadas situaciones que, al decir de Bisetto, Latorre y Teruel (2010), provocan en el alumno “una privación en la interacción con sus compañeros que le puede llevar al aislamiento o al rechazo, generando un patrón desadaptativo de interacción con los adultos.” (p. 12).

Es por esto por lo que muchos docentes, coinciden cuando plantean sus preocupaciones por aquellos estudiantes que no se logran adaptar al aula, a la escuela, o a ellos mismos, afectando no sólo la práctica pedagógica del docente, sino también su propio desarrollo, así como el de sus compañeros.

Al respecto, es relevante comentar que estas manifestaciones de conductas se presentan en determinados momentos, y bajo circunstancias específicas, esto es, comportamientos asociados con agresiones físicas, verbales, desobediencia, falta de interés, todo lo cual, de acuerdo con Bisetto et al. (2010), en muchos casos, son reacciones aprendidas del contexto en el cual el estudiante se desenvuelve, y superarlas o no, dependerá de las personas que rodean al niño, por lo que es importante evitar poner etiquetas, o realizar diagnósticos precipitados sobre estos comportamientos, ya que dichas acciones perjudicarían seriamente al fortalecimiento de las conductas.

De allí que, los autores referidos comentan que los trastornos de la conducta, son diagnosticados a partir de la observación sistemática de comportamientos continuos de agresión hacia otras personas y graves violaciones de las reglas, normas sociales, ciudadanas, tanto en la casa, como en la escuela, pues ello puede ser reflejo de trastornos conductuales de naturaleza psicológica, donde figura en muchos casos, la violación de las leyes y/o normas de convivencia, salida del aula de clases sin la autorización del docente, evidencias de conductas agresivas a tal punto que causan daños a sí mismos y a sus compañeros, trato cruel a animales, además del hecho exacerbado de mentir, robar o dañar las pertenencias de otras personas a propósito.

Aprendizaje

Desde una visión general, pero anclada al pensamiento constructivista, el aprendizaje puede ser definido como un proceso por el cual los seres humanos estructuran conocimientos, valores, actitudes, conforme la intervención de habilidades cognitivas y factores ambientales para que éste se produzca. Este, tal como lo refiere Poggioli (2009), se produce desde la articulación, interpretación e interrelaciones entre el conocimiento del individuo y el entorno donde se lleva a cabo el aprendizaje, pero que en palabras de Pozo (1997), puede entenderse como:

Una función biológica desarrollada en los seres vivos de una cierta complejidad, que implica producir cambios en el organismo para responder a los cambios ambientales relevantes, conservando esos cambios internos para futuras interacciones con el ambiente, lo que exige disponer también de diferentes sistemas de memoria o representación de complejidad creciente. (Pozo, 1997, p. 43)

Visto así, progresivamente puede entenderse que el aprendizaje resulta un proceso progresivo, sostenido, de importante impacto para el ser humano como organismo racional, que en términos de Schunk (2012) resulta en, “un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es el resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p. 3), lo cual, resulta una visión de aprendizaje que orbita en los polos conductistas y constructivistas, pues si bien refiere cambios de comportamientos, también involucra transformaciones producto de las experiencias, que en común hace explícita la incidencia de diferentes habilidades de pensamiento dentro del proceso de aprendizaje mismo.

Ahora bien, gran parte de los aprendizajes obtenidos por los individuos suceden en el ambiente escolar, y está es la razón por la que la labor del docente debe fundamentarse en la capacidad de proporcionar situaciones donde los alumnos puedan construir nuevos significados, tal como lo afirman Díaz y Hernández (2010) al expresar que el aprendizaje, al ser una tarea vinculada con la enseñanza, requiere de adaptaciones y ajustes que le permitan al estudiantes participar activamente en, “un proceso de elaboración, en el sentido que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes” (p. 32), por lo que el aprendizaje

requiere de la intervención de diferentes elementos y de acciones específicas que le permitan al aprendiz aproximarse a aquello que desea conocer.

Por esto, es que en el aprendizaje según con Ellis (2005), “las personas se involucran activamente en la información que adquieren, intentando organizarla y dotarla de sentido” (p.228), razón por la cual el aprendizaje actualmente no se considera como la simple acumulación de información, donde el profesor dirige el proceso educativo de manera unidireccional, sino que es una elaboración realizada desde esa información recibida, y que se acomoda a la información previa del alumno, considerando todo un conjunto de factores significativos que se encuentran previamente organizados en la mente del alumno, entre los que destacan, tal como lo refieren Suárez y Fernández (2016), los conocimientos previos, el auto concepto, la motivación, las metas y estrategias de aprendizaje, que comprende tanto elementos cognitivos como afectivos, los cuales actúan de forma conjunta.

Por lo tanto, el aprendizaje es un concepto que puede definirse, tal como lo plantea Pozo (2006), como un proceso de asociación entre estímulos y respuestas que son ocasionadas por condiciones externas, y cuyas manifestaciones dependen de las particularidades cognitivas de cada sujeto y de sus propias estructuras mentales, las cuales son diferentes en cada individuo. En atención a estas peculiaridades, no puede asumirse que todos los estudiantes aprenden de la misma forma, por lo que el docente, al recibir la información de sus estudiantes, debe considerar la necesidad de realizar ajustes en su proceso de enseñanza y fundamentarlo en la retroalimentación de saberes y conocimientos, pues de acuerdo con Salas (2008), el aprendizaje no es sinónimo de tomar, pues se llega a aprender cuando se evidencia, de alguna manera, lo que el estudiante es capaz de asimilar, por lo tanto, enseñar es ofrecer oportunidades de aprendizaje.

Con base en lo anterior, es importante mencionar los diferentes estilos de aprendizaje y las formas en que los estudiantes adquieren los conocimientos y los organizan en sus estructuras mentales. El término estilo, es definido por Salas (2008) como, “los rasgos y las características que influyen en muchos aspectos en nuestra conducta personal, social y profesional” (p.14), que, cuando influyen en la forma en cómo el estudiante obtiene el aprendizaje, se denominan estilos de aprendizaje, por lo tanto,

cada persona tiene su propio estilo de conocer, percibir, actuar, es decir, cada persona tiene modos diferentes de comprender y apreciar su realidad.

Por otro lado, el aprendizaje en la etapa en que se encuentran los participantes del presente estudio se caracteriza por sumar otros retos que establecen pautas para el desarrollo social, como lo son la vinculación a espacios con compañeros, el inicio de comportamientos desde la autonomía y la preparación para la vida futura. Cada individuo asume su desarrollo de manera particular, el cual confluye entre la autonomía y la búsqueda de apoyo en la familia y la escuela, como espacios de confirmación y orientación frente a los retos del día a día.

Las actividades en el aula se encuentran mediadas por comportamientos de inestabilidad en la postura, dispersión o exceso de energía en las tareas designadas, de igual manera se empieza a evidenciar el duelo frente a los cambios corporales que se hacen evidentes de manera más visible para unos estudiantes, a diferencia de otros que continúan transitando en la niñez (Urquijo y González, 1997).

De igual manera, el aprendizaje se encuentra mediado por factores que son propios de los conflictos internos que presentan los individuos en etapa adolescente, los cuales según Kohlberg en Barra (1987) tienen que ver con el desarrollo de la moral, desarrollo que se hace propicio en las interacciones que se dan con otros y que permiten que cada individuo establezca su rol y una visión de la interacción social. Según el autor el desarrollo moral no se relaciona solamente con los vínculos con grupos o instituciones sociales (escuela, familia, grupo de pares), sino en las relaciones que establece con otros en las cuales debe asumir un rol determinado, que exige que tome decisiones frente a su comportamiento, en espacio escolar determinando su comportamiento.

Autorregulación y comportamiento disruptivo: Una visión desde lo axiológico y sociológico

Desde apartados anteriores, se abordan aspectos esenciales sobre la autorregulación, pero también en cuanto los comportamientos disruptivos, en conjunto con sus consecuencias. De allí que, es posible suponer cómo éstas manifestaciones conductuales inciden en el buen funcionamiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo dentro de las aula, pero que además, afectan las

relaciones entre los compañeros y los docentes, muchos de ellos originados debido a las particularidades de cada uno de los contextos en que se desarrollan los estudiantes, que terminan reflejándose en faltas de respeto hacia los profesores y demás compañeros, limitado control de las conductas impulsivas, agresivas, que implican una gran pérdida de tiempo y generalmente son el origen del bajo rendimiento académico.

En todo esto, ya se ha comentado que las conductas disruptivas obedecen generalmente a factores externos al ambiente escolar, pues de acuerdo Calvo (2002), están asociadas principalmente con contextos familiares y sociales, donde el primero representa el espacio innato de las vivencias del escolar, pero en ocasiones distantes de principios, valores, costumbres que induzcan la sana convivencia, la paz, el respeto, la tolerancia, la justicia, la obediencia a las normas establecidas, lo cual también influye en el ambiente social colectivo, pues si buena parte de las familias presentan esas carencias, pues es lógico pensar que todo ello también se verá reflejado en los entornos colectivos.

De allí que, a juicio de Carrillo (2007), la autorregulación frente a los comportamientos disruptivos puede encontrar en la formación de valores un punto axiológico importante, que permita fortalecer la tarea y la responsabilidad formadora de las familias sobre este tema, pues los valores, tal como lo refleja Pestaña (2004) son, “un elemento constitutivo de nuestra realidad personal, están en nuestro día a día, son inaplazables e insustituibles” (p.68), y en consecuencia, forman parte de las características individuales, pero sobre todo, constituyen un factor que influye positiva o negativamente sobre las conductas de los estudiantes.

Por esta razón, Carrillo (2007) supone que, al hacer referencia a la cotidianidad de las realidades de los estudiantes, generalmente se emiten juicios sobre la crisis de valores que se evidencian en aquellos alumnos con comportamientos disruptivos que reflejan la presencia de desvalores o contravalores, que hacen cada vez la convivencia más difícil, se evidencia también la carencia de una autoridad que hace que los niños, niñas y adolescentes, no asuman normas.

De manera que, la educación familiar y formal no deben desprenderse de la formación en valores porque su finalidad es promover cambios significativos que orienten la formación de un individuo capaz de vivir y desenvolverse eficientemente en una

sociedad de continuos cambios, consciente de la importancia de practicar los valores universales, sociales, éticos, morales, humanos, que defienda sus derechos y cumpla con sus deberes. Lo anterior, se configura dentro de las finalidades del sistema educativo colombiano, establecidas tanto en la Constitución Política (1991), artículo 67 referido al derecho a la educación y en la Ley 115 (1994), artículo 6, que establece los fines de la educación donde se plantea, como un derecho de los sujetos el libre desarrollo de la personalidad, teniendo en cuenta el orden jurídico en el establecimiento de los límites, de igual manera se plantea que el proceso educativo debe aportar una formación integral que comprenda las áreas física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, entre otras.

Con base en lo anterior, cada institución educativa del país, dando cumplimiento a las políticas educativas del Estado en materia de convivencia escolar, debe diseñar planes de mejoramiento fundamentados en sus debilidades, fortalezas y contextos sociales, con el propósito de contribuir con la construcción de ambientes favorables que les permitan a los estudiantes poner en práctica sus sistemas de valores, teniendo en cuenta que los valores se adquieren por la experiencia, se internalizan, pero se concientizan cuando se aprenden por la conducta.

Esto, requiere de la participación de los estudiantes en un clima escolar favorable que promueva, tal como lo expone el Ministerio de Educación Nacional (2011), “el fomento en los escolares de autoeficacia respecto al quehacer académico, y una percepción de un ambiente seguro de aprendizaje” (p.15), por lo cual, la creación de espacios con estas condiciones minimizaría la presencia de conductas disruptivas dentro de las instituciones educativas y mejoraría los niveles académicos en los estudiantes.

En este punto, es importante retomar las ideas iniciales referidas al rol de las familias como formadoras de valores, y la importancia de las vivencias y experiencias familiares sobre el valor de la autorregulación frente al comportamiento disruptivo, pues tal como lo expresa Carrillo (2007), no se trata de que las familias promuevan lecciones abstractas desvinculadas de la realidad, o de dar sermones autoritarios, o chantajear emocionalmente, sino de dar significado a las experiencias, a construir espacios donde sean posibles las relaciones comunicacionales entre padres e hijos, con el propósito de enseñarlos a comprender la realidad, “a sentirla y pensarla, al mismo tiempo, que se

enseña a aprender a mirar, a sentir y pensar el propio yo para descubrir y construir los valores” (p. 11), y esto sólo se logra en un clima familiar fundamentado en el afecto, el amor y el respeto.

Para Cantero y Alonso (2017), el clima familiar es definido como, “el estado de bienestar positivo o negativo resultante del conjunto de patrones de interacción que se dan entre las personas de una familia” (p.262), las cuales, tienen relevancia sobre diversos aspectos de la vida de sus integrantes, por ejemplo, la autoeficacia, los logros académicos, motivación por el aprendizaje y conductas. Para los autores, los efectos negativos del clima familiar pueden traducirse como factor detonante de la presencia de comportamientos disruptivos en algunos miembros del grupo familiar, pues la existencia de factores de riesgos como la falta de reglas y límites claros, el uso excesivo del castigo, la autoridad excesiva, la violencia física y verbal, ocasionan serias consecuencias negativas a nivel psicológico a largo plazo que desencadenan en trastornos conductuales, de importante implicación social en términos de convivencia, respeto y tolerancia.

Visto así, la educación en valores además de tener gran influencia en el clima escolar y familiar, también tiene importantes incidencias en el contexto social, así como en sus dimensiones propias en cuanto cultura, interacción, evolución, comunicación, tecnología, que hacen del factor sociológico un ingrediente esencial para el ser humano, pues a juicio de Carrillo (2007), está claramente reflejado en la expansión del modelo social y cultural del pensamiento moderno, originando una forma de vida que reclama más que nunca principios morales y éticos, pues conforme sus palabras, es una realidad social que, “parece sumergir a las personas, de todas las edades, en una recepción de modelos múltiples que, en ocasiones, no resultan éticos y, por tanto, no son deseables para una vida buena” (p. 29).

Desde lo expuesto, la autorregulación frente a los comportamientos disruptivos, tiene un importante apoyo en la educación de valores, pues como se ha visto, la realidad actual involucra factores axiológicos y sociológicos de incidencia sustantiva en este fenómeno, a decir de Rabadán y Giménez (2012), catalizados por grupos de iguales con estos tipos de conductas, exposición prolongada a medios de comunicación como

medios transmisores de violencia, agresividad, que al ser de naturaleza masiva, resultan en el rechazo a principios éticos y morales producto de modas que son copiadas.

En función de lo planteado, el apartado teórico descrito hasta aquí permite a la investigadora reconocer la influencia de los factores axiológicos y sociológicos en cuanto la autorregulación de conductas disruptivas en las aulas de clase, por lo cual, la elaboración del constructo teórico – práctico, identifica, analiza y se sustenta en la realidad actual los factores mencionados, como se ha dicho, que van más allá de lo observable en las aulas de clase, y tienen una trascendencia de significado colectivo, ya que se adentra en todos los medios de interacción social, comunicativa, afectiva, actitudinal, emocional, que reclama la necesidad de configurar un constructo epistémico dirigido al refuerzo de capacidades para el mejoramiento del comportamiento disruptivo.

CAPÍTULO III

EL MÉTODO

En este apartado, se hace referencia a la descripción de la postura metodológica que guía el proceso de investigación, para lograr las intencionalidades establecidas en las instancias iniciales del presente estudio. Aquí, se detallan los componentes que conforman el camino que se recorre durante el proceso de investigación, el cual obedece al objeto de estudio, pero también a la intencionalidad de la investigadora, además de ser pertinentes con las preguntas de investigación, los supuestos y los diversos objetivos específicos.

Con base en ello, en primer lugar, se hace referencia al método, se enuncia y describe el procedimiento utilizado para desarrollar el procesamiento de la información primaria. Se realiza la descripción de los componentes referidos a la profundidad del estudio, el diseño metodológico empleado, el enfoque bajo el cual se realizó la recolección de los datos necesarios para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Naturaleza de la investigación

La presente investigación, se orienta desde la investigación cualitativa, la cual reconoce múltiples realidades, en cuanto su acercamiento a la problemática objeto de estudio se hace desde los aportes de los sujetos que participan del estudio. “El reconocimiento de que no existe la realidad, sino múltiples realidades. En ese sentido, los saberes y conocimientos desarrollados serán también múltiples, acogiendo la multiplicidad de ideas, opiniones y actitudes de los diferentes actores sociales” (Polanía et al., 2020, p.6).

De igual manera se ha establecido tener en cuenta un paradigma socio crítico, que busca acentuar el aporte de los participantes al proceso de investigación, en tanto sus conocimientos se constituyen en los insumos que permiten el abordaje de las problemáticas objeto de estudio. Ese paradigma posee elementos que propician la auto

reflexión y buscan una autonomía racional y liberadora de los sujetos, que a su vez busca la transformación social (Díaz & Pinto, 2017).

Mediante este método de investigación, es posible interpretar los fenómenos que ocurren en un contexto determinado y conforme el punto de vista de las personas que en él interactúan, de tal manera que se consolide el insumo necesario para la creación de un plan de intervención dirigido a la estimulación del cambio y la consciencia reflexiva.

Por tal razón, y con base en las diferentes formas de la investigación – acción, se consideró pertinente asumir los postulados de la investigación-acción participativa, pues tal como lo comentan Yuni y Urbano (2005) “es aquella en la que un investigador principal requiere la colaboración de un grupo de docentes para poder desarrollar la investigación con base en el objetivo que ha determinado” (p.144), esto es, un camino de investigación que requiere de la participación de otros miembros de la comunidad educativa, en este caso los docentes, los cuales fueron acompañados y orientados en todo momento por la investigadora, para de esta forma establecer tanto el diseño del plan de intervención, como su ejecución y valoración desde la práctica.

Por ello, la investigación acción como método de estudio, exige la interacción constante entre los informantes y la investigadora mediante dinámicas comunicativas de confianza suficiente, donde las informaciones iniciales servirán de sustento para la estructuración del constructo, para avanzar hacia el desarrollo de espacios de reflexión del colectivo participante, en función del mejoramiento de las prácticas autorreguladoras frente a los comportamientos disruptivos dentro del aula de clase.

Así pues, las etapas asumidas en esta investigación se fundamentan en las ideas expuestas por Fals Borda (1986), quien sostiene que la Investigación Acción Participativa (IAP) no es solo una metodología, sino también un proceso que articula el conocimiento académico con las experiencias de los actores involucrados, orientado hacia la transformación social.

A diferencia de los enfoques tradicionales, la IAP reconoce a los participantes no como objetos de estudio, sino como sujetos activos que contribuyen en la identificación de los problemas, el análisis de sus causas y la valoración de los hallazgos. No obstante, en esta investigación, si bien se acoge esa participación, se mantiene el rol de la investigadora como responsable del diseño metodológico, de la conducción del plan de

intervención y de las decisiones sustantivas del proceso investigativo. En este contexto, los docentes y estudiantes colaboran mediante el aporte de información y reflexiones durante las fases de diagnóstico e intervención, pero no son quienes definen ni dirigen los lineamientos finales del plan, el cual se construye desde el diálogo reflexivo, pero con criterio técnico investigativo. De este modo, se asegura tanto la rigurosidad académica como el compromiso con el contexto real donde se desarrolla el estudio.

En la figura 1 se explican las fases de la investigación.

Figura 1
Fases de la Investigación



Nota. Figura elaborada por la autora

El desarrollo del proceso de investigación tuvo en cuenta inicialmente, *la planificación*, en la cual se buscó identificar el problema o la situación a mejorar. Se plantearon supuestos y se trazaron estrategias para abordar dicho problema, estableciendo objetivos y métodos de trabajo. Según Carr y Kemmis (1988), la planificación es el proceso mediante el cual los participantes definen los problemas y las posibles soluciones de manera colaborativa.

A continuación, en la fase de la *acción* se implementaron las estrategias diseñadas en la planificación. Esta fase se constituyó por el conjunto de actividades que buscan transformar la situación identificada en el primer paso. Según Schi:in (1992) la acción implica llevar a cabo los planes diseñados en el primer paso con el fin de cambiar y mejorar la situación observada.

Posteriormente, *la observación de la acción* consistió en analizar cómo se desarrollaron las actividades implementadas. Se recopiló información sobre los resultados y las reacciones de las personas involucradas en el proceso. Carr y Kemmis (1988) afirman que la observación es el proceso de recoger datos relevantes sobre las acciones y sus efectos, lo que permite evaluar si los objetivos planteados se están cumpliendo.

Finalmente, en *la reflexión* se analizó y reflexionó sobre el impacto de la acción. El objetivo fue evaluar el proceso y realizar ajustes si es necesario, aprendiendo de la experiencia. Según Schi:in (1992), la reflexión es el análisis crítico y el examen de los resultados de la acción, permitiendo la toma de decisiones para ajustes futuros en el proceso.

Procedimiento de recolección de datos

Con base en los objetivos de investigación planteados, la presente investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, por cuanto el principal interés en la información primaria no estriba en cantidades, sino en cualidades, tal como lo plantea Báez (2007) es por esto por lo que se plantea la recolección de información mediante la realización de las técnicas de entrevista semiestructurada y observación.

Técnicas de recolección de datos

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada se constituye en medio que permite mediante la realización de preguntas establecidas en el instrumento, la postura de los participantes. Este tipo de técnica se torna flexible, en tanto si bien se cuenta con unas preguntas establecidas que son de tipo abierto y permiten al entrevistador incluir otros cuestionamientos que enriquezcan lo que dice el entrevistador (Ibarra et al., 2023).

En función del objetivo de investigación planteado, en el nivel de profundidad y en el método establecido, se empleó la entrevista como mecanismo para la recolección de la información primaria, pues esta técnica permite, tal como lo exponen Flórez y Tobón (2001) establecer un diálogo donde, “el investigador se sitúa frente al investigado y le formula preguntas a partir de cuyas respuestas habrán de surgir los datos de interés.” (p.53); lo cual, brinda entonces la oportunidad de obtener a detalle, una amplia visión sobre las creencias, experiencias y saberes en virtud de la problemática de investigación y de la posterior aplicación del constructo teórico – práctico. Además, esta técnica ofrece la posibilidad de conocer algunas opiniones y puntos de vistas sobre la problemática de investigación que pudieran no estar expresadas de forma puntual pero que pudieran servir de insumo para el estudio.

Para la aplicación de la entrevista, se elaboró un guion de preguntas estructurado para docentes y otro para estudiantes, de acuerdo con Arias (2012), es “en una guía estructurada que contiene las preguntas que serán formuladas al entrevistado.” (p. 73), el cual se caracteriza por presentar un esquema de consulta pertinente con los objetivos del estudio, pero con pautas abiertas que permitan al entrevistado manifestar sus pensamientos de la forma más amplia posible.

Además, como complemento de los datos obtenidos por medio de las entrevistas, también se empleó la técnica de la observación, con el propósito de, “visualizar o captar mediante la vista, en forma sistemática, cualquier hecho o situación que se produzca en la naturaleza, en función de unos objetivos de investigación...” (Arias, 2012, p.69); mediante la observación se busca obtener datos propios de la realidad en estudio, a través de un registro sistemático y confiable de comportamientos o conductas manifiestas, todos los cuales pueden apreciarse en los anexos, así como su respectivo procedimiento de construcción. Cabe resaltar qué, tanto el guion de entrevista como el de observación se envió a expertos para que revisaran e hicieran sugerencias que permitieran mejorar los mismos (Anexo 2).

Observación

Tal como se ha señalado, se implementó la técnica de observación definida esta como una técnica de investigación cualitativa, en la cual el investigador pueda acercarse

al contexto en el cual se desenvuelven los sujetos participantes del proceso de investigación (Limo y Santiago, 2023), de esta manera se pudo realizar un acercamiento a lo referente al manejo de conductas disruptivas en el aula de clase, el registro utilizado fue un diario de campo donde se registró la fase de ejecución y desarrollo para la valoración del plan de intervención.

Informantes de la investigación

Según lo planteado en párrafos anteriores, es necesaria la selección de un grupo de participantes, quienes suministraron la información requerida a fin de obtener los datos para el análisis, pero, además, participaron durante la ejecución del plan de intervención, sin olvidar que nuevamente suministraran datos asociados con la valoración del plan mismo. Esta selección se fundamenta en ciertos criterios establecidos previamente por intencionalidad de la autora y de los objetivos de investigación, entre ellos que estuvieran dispuestos a participar en la investigación, cuyos atributos tal como lo argumentan Goetz y Le Comte (1998) representaron elementos de especial interés para la investigadora. Por tal razón, esta investigación contó con el apoyo de la psicóloga de la institución, los padres de familia los participantes resultaron en un grupo de ocho estudiantes del grado de 6°, cinco docentes que cumplen con los siguientes criterios de selección:

Tabla 1
Criterios de inclusión de participantes

Participante	Criterios
Estudiantes (6)	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes que cursan el grado 6º de la I. E. Pbro. Bernardo Montoya Giraldo - Estudiantes (2) con manifestaciones de comportamientos disruptivos reiteradas dentro del aula de clases. - Estudiantes (2) con algunas conductas disruptivas, que son ocasionales. - Estudiantes (2) que no manifiestan comportamientos disruptivos en el aula de clase. - Estudiantes con disposición y autorización de sus padres o acudientes para participar en la investigación.
Docentes (5)	<p>Docentes encargados del grado 6º de la I. E. Pbro. Bernardo Montoya Giraldo de Copacabana, Departamento de Antioquia, con disposición para colaborar durante la aplicación del plan de intervención.</p> <p>Años de servicio o pertenecientes al decreto 2277 de 1979 y 1278 de 2002. Aquellos que han manifestado preocupación por los comportamientos disruptivos por parte de los estudiantes.</p>

Nota. Elaboración propia

Tal como se evidencia en la tabla 1, esta investigación se planteó bajo la modalidad de un estudio de campo, debido a que los datos primarios fueron obtenidos directamente de la realidad de los participantes del mismo, que en este caso, correspondió a estudiantes con limitada autorregulación ante los comportamientos disruptivos específicamente del grado 6º, de la I. E. Pbro. Bernardo Montoya Giraldo, así como docentes interesados y dispuestos a colaborar durante la fase de implementación práctica del plan de intervención, así como en su evaluación apropiada.

Procedimiento para el análisis de la información

Conforme lo expuesto, el procedimiento, en general amerita la consideración de momentos propiamente dichos en relación con el diseño metodológico asumido. De allí que, una vez corregido el guion de observación y los protocolos de entrevistas a docentes y estudiantes, por los expertos (Anexo fue necesaria la presentación de cada

instrumento a la rectoría de la institución educativa que representa el contexto de investigación, cuya aprobación fue esencial para continuar con la aplicación de estos debido a la fase de reconocimiento sobre la idea, es decir el diagnóstico. Así, se procedió a desarrollar la observación para tomar nota de todos los eventos instruidos por el registro descriptivo durante tres diferentes jornadas de clase, y una vez culminado ello, tuvo lugar entonces el desarrollo de las pautas de consulta contempladas en el guion de entrevista dirigidos a los docentes y estudiantes, resguardado ello en archivos de audio plenamente identificados.

El procedimiento seguido consistió en organizar y transcribir de forma literal las entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes y docentes, así como las notas tomadas durante las observaciones directas.

El enfoque inductivo, es definido por Rodríguez (2005), como "...un proceso en el que, a partir del estudio de casos particulares, se obtienen conclusiones o leyes universales que explican o relacionan los fenómenos estudiados," (p. 29). Por tanto, este enfoque permite no solo sistematizar la información proveniente de la observación y entrevistas realizadas acerca de los diversos hechos para clasificarlos, y luego poder establecer las relaciones entre éstos, sino que tal como lo expresan Hurtado y Toro (2007), además brindar opciones para un enfoque en la naturaleza del dato primario propio de las entrevistas aplicadas, es decir, el detalle exhaustivo de las ideas contentivas en los diversos testimonios de los informantes.

En este estudio el procesamiento y análisis de los datos obtenidos a partir de las observaciones realizadas y de los juicios subjetivos de los informantes, se llevó a cabo con la Teoría Fundamentada (TF) la cual facilita la construcción de teorías desde el análisis de la información. Esta metodología se centra en la interpretación inductiva de la información, sin partir de hipótesis previas, y facilita la generación de categorías y significados emergentes del contexto investigado.

Con base en sus postulados se procedió a la codificación y categorización como procesos de análisis de los datos, por lo que se establece el proceso para realizar la codificación abierta que, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002) supone, "reunir acontecimientos, sucesos u objetos similares bajo un encabezamiento clasificativo" (p.112), razón por la cual, este procedimiento requiere de una revisión profunda de los

datos en función de la identificación de características y significados comunes los cuales fueron agruparlos posteriormente en categorías de análisis.

Así pues, la codificación abierta, es el primer paso, se examinaron línea por línea los protocolos de información (entrevistas y observaciones) para encontrar significados, y se fragmentó el texto, se asignó nombres a cada segmento de información, y se les denominó códigos. este es un proceso cíclico en el cual se comparando, analizando para buscar semejanzas y diferencias de manera que se pudieron ir relacionando, encontrando significado en los datos, esto para agrupar de acuerdo con las relaciones que la investigadora fue encontrando, de manera que se fueron organizando en otros conceptos que se denominaron dimensiones.

Ahora bien, a medida que se avanza en este procedimiento de análisis, que implica comparación constante de los datos, se van construyendo conceptos, definiendo y relacionando categorías, es la Codificación axial denominada Strauss y Corbin (2002) como "el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan estas" (p.135 y ss)

De acuerdo con estos autores, en la codificación axial con base en las características y propiedades encontradas desde la codificación axial, se conforman otros conceptos, se relacionan para organizar subcategorías, que a su vez se vuelven a relacionarse entre sí, a partir de este momento se agrupan en subcategorías.

Es muy importante destacar que estos procedimientos no son secuenciales, sino que es procesos cíclicos en el cual la investigadora, debió revisar en reiteradas oportunidades los datos, esto le permitió encontrar otras relaciones y establecer nuevos conceptos. Estos procedimientos permitieron integrar e ir refinando la teoría, en lo que se denomina Codificación selectiva, es decir se van establecimiento conceptos con mayor nivel de abstracción, en este caso se relacionan e interpretan las categorías para conformar un esquema teórico, en este caso representado en la tabla X.

Criterios de rigor científico

Guba y Lincoln (1985) establecen criterios para evaluar el rigor científico en la investigación cualitativa, sugiriendo que la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad son esenciales para asegurar la calidad. Ellos señalan que:

Los criterios de rigor en la investigación cualitativa deben adaptarse a la naturaleza particular de este enfoque, y no simplemente importar los estándares del paradigma cuantitativo. La credibilidad se refiere a la confianza en la veracidad de los hallazgos; la transferibilidad, a la aplicabilidad de estos en otros contextos; la dependencia, a la consistencia de los resultados a lo largo del tiempo; y la confirmabilidad, a la objetividad del proceso de investigación. (p.23)

De allí que la presente investigación, por ser de naturaleza cualitativa dentro del paradigma sociocrítico que utiliza el método de investigación-acción, requiere de una cuidadosa consideración de los principios que garantizan la calidad del estudio. Es por ello, por lo que enfoca los criterios de científicidad en aspectos que aseguran la validez, la relevancia y el impacto social de la investigación.

Credibilidad

La credibilidad de la investigación cualitativa se contrapone a la validez interna en la investigación cuantitativa. Mientras que la validez interna se refiere a como un estudio mide lo que pretende indagar, la credibilidad en un estudio cualitativo se refiere a como los resultados reflejan las experiencias, perspectivas y contextos de los participantes. En este sentido, la credibilidad asegura que las conclusiones obtenidas son verídicas y válidas dentro del contexto en el que se realizó el estudio.

Es así, como Lincoln y Guba (1985), dentro de su enfoque de evaluación cualitativa, proponen que, para garantizar la credibilidad, los investigadores deben emplear estrategias específicas que validen la interpretación de los datos y las conclusiones. Para garantizar lo anteriormente expuesto, la credibilidad debe constar de los siguientes pasos:

Inicialmente, *la descripción detallada del contexto* proporcionó una descripción minuciosa del contexto escolar y del grupo de estudiantes participantes, incluyendo las características socioeconómicas y demográficas relevantes.

Después, *la triangulación teórica* implicó el uso de diversas teorías o perspectivas conceptuales para interpretar y comprender los datos de la investigación. En lugar de

aplicar una única teoría para analizar los datos, se aplicaron múltiples marcos teóricos para obtener una visión más completa y menos sesgada del fenómeno estudiado.

Para terminar, *la validación de los participantes* donde se presentó los resultados preliminares a los estudiantes y docentes para obtener su retroalimentación y asegurar que las interpretaciones reflejaran adecuadamente sus experiencias y percepciones.

Transferibilidad

La, *transferibilidad* se logra proporcionando una descripción rica y detallada del contexto, los participantes y los procedimientos de investigación. Esto permite que otros investigadores o profesionales comprendan el contexto y las condiciones bajo las cuales se generaron los resultados, y puedan juzgar si esos hallazgos pueden aplicarse a sus propios contextos.

Al respecto, Lincoln y Guba (1985) sostienen que la transferibilidad depende de la saturación de la descripción del contexto. A medida que un investigador describe detalladamente el contexto y las condiciones de la investigación, permite que otros investigadores puedan determinar si los hallazgos son aplicables a su propia situación, aunque no haya una extrapolación generalizada. De acuerdo con lo anterior, la transferibilidad en una investigación se logra a través de:

La *descripción rica y exhaustiva*, es decir, la investigadora proporciona una narrativa detallada de los eventos, interacciones y contextos observados para permitir que otros investigadores o educadores evalúen la aplicabilidad de los hallazgos a sus propios contextos.

Del mismo modo, el *muestreo intencional* permitió seleccionar deliberadamente a ciertos participantes o que cumplen con criterios específicos para obtener información rica y relevante para el estudio. La selección respondió a un propósito específico, con el fin de estudiar el fenómeno desde diversas perspectivas o entenderlo a fondo a través de casos claves.

Esto nos lleva, a *la auditoría externa* la cual se llevó a cabo antes de la recolección de datos para revisar los planes y protocolos de investigación, asegurándose de que fueran éticamente sólidos y metodológicamente rigurosos.

Igualmente, durante *la recolección de datos* para verificar que los procedimientos de recolección de datos fueran consistentes y que se respetaran los principios éticos establecidos.

De igual forma, después de la *recopilación de datos y antes del análisis* para revisar si los datos fueron adecuados y completos, además examinar si hubo manipulación o errores en el proceso de recolección. Asimismo, se examinó la *interpretación de los hallazgos* para garantizar que las conclusiones se basaron en datos sólidos y que no haya sesgos en su interpretación. Procedimiento similar se llevó a cabo, *al final de la investigación* para validar la calidad del informe, todo ello para asegurar que cumpla con los estándares científicos y éticos requeridos.

Confirmabilidad

En lo referido a la confirmabilidad, un primer aspecto es *la reflexividad del Investigador* donde la investigadora documentó y reflexionó sobre sus decisiones metodológicas, su impacto en la investigación y cómo sus perspectivas personales moldearon el análisis, lo que es evidente en la interpretación de la información obtenida de las observaciones, entrevistas y en el desarrollo del plan.

Al respecto, Lincoln y Guba (1985) explican que la reflexividad es clave para asegurar la confirmabilidad en la investigación cualitativa, pues promueve la autoconsciencia del investigador sobre cómo sus creencias o experiencias pueden influir en las decisiones y los resultados de la investigación. La reflexividad también se vincula con la idea de la credibilidad y la transferibilidad de la investigación, ya que, al reflexionar, el investigador puede argumentar y justificar sus decisiones metodológicas.

Por otro lado, *la evidencia de los datos* que tiene que ver con las interpretaciones y conclusiones de la investigación las cuales son conservadas por la investigadora y esta presentó ejemplos de los datos crudos obtenidos a lo largo del estudio como son las citas textuales de entrevistas, extractos de observaciones y registros de campo. Este principio asegura que los hallazgos no son opiniones de la investigadora, sino que están directamente basados en los datos recolectados.

Al respecto, Stake (1995) menciona que el uso de ejemplos específicos o extractos de datos ayuda a que otros investigadores puedan verificar la validez de las interpretaciones hechas por el investigador. El proceso de documentar y presentar los

datos de forma transparente también fortalece la confirmabilidad, permitiendo que los lectores puedan seguir la lógica de las conclusiones del estudio.

Puede agregarse que, estos criterios de confirmabilidad (reflexividad del investigador y evidencia de los datos) no solo garantizó que la investigación fuera científicamente sólida, sino que también aseguraron que los resultados fueran socialmente responsables y transformadores. Como señalan Lincoln y Guba (1985) y Stake (1995), la reflexividad y la evidencia de los datos permiten que la investigación sea transparente, replicable y confiable, aspectos esenciales para que los hallazgos tengan un impacto real y transformador en el campo educativo y social.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se presenta el análisis e interpretación de las observaciones y entrevistas realizadas a lo largo de la investigación, con el objetivo de comprender la autorregulación de los estudiantes que muestran comportamientos disruptivos hacia el aprendizaje. Se explican de manera detallada los procedimientos seguidos para la codificación y categorización de la información recolectada, permitiendo identificar patrones y temáticas clave que contribuyen a una mejor comprensión de los comportamientos observados.

Es necesario recalcar que, las figuras muestran la organización de los datos en códigos, dimensiones, subcategorías, las cuales sustentan el significado de la categoría emergente. Esta organización sigue el procedimiento analítico propuesto por Strauss y Corbin (2002), que se basa en las fases de codificación abierta, axial y selectiva.

En estos términos, el desarrollo del análisis se llevó a cabo a través de los siguientes pasos: Transcripción en formato digital de los registros de audio relativos a las entrevistas, limpieza de los textos, conforme la desestimación de signos, símbolos, añadidos durante la transcripción, Identificándolos con el acrónimo EP o ED (entrevista participante), así como ED (entrevista docente) acompañado de un número ordinal (N1, N2, N3, etc.).

El siguiente paso, consistió en realizar la codificación abierta según lo indicado por Strauss y Corbin (ob.cit), por ello aquí se discriminó cada oración e idea expuesta en las declaraciones de los participantes, generando de esta forma etiquetas emergentes que representan los códigos abiertos, cada uno de ellos sustentado en citas específicas. Posteriormente, empleando el enfoque inductivo, característico de la codificación axial, se identificaron relaciones y similitudes entre esos códigos, para así dar cabida a las dimensiones como entidades de significado emergente, cuya comunión permitió establecer subcategorías como: Comportamiento Disruptivo y Relaciones Interpersonales, Gestión del comportamiento y Autoridad del Profesor, Estructura del

Aprendizaje y Gestión del Tiempo y por último Intervención del Profesor y Gestión del Aula. Las anteriores categorías serán explicadas en cada una de las figuras que las identifican.

De esta manera fue desarrollada la codificación selectiva, razón por la cual la investigadora representó gráficamente los diversos niveles de significado contentivos en el sistema de categorías emergentes, con la intención de favorecer la interpretación, así como el desarrollo de las inferencias, contrastaciones y complementaciones, partiendo de las citas más representativas de cada código abierto conformante de las diversas dimensiones, para de esta forma continuar hacia las demás entidades como las subcategorías, y categorías, en este primer caso, relativa a las entrevistas.

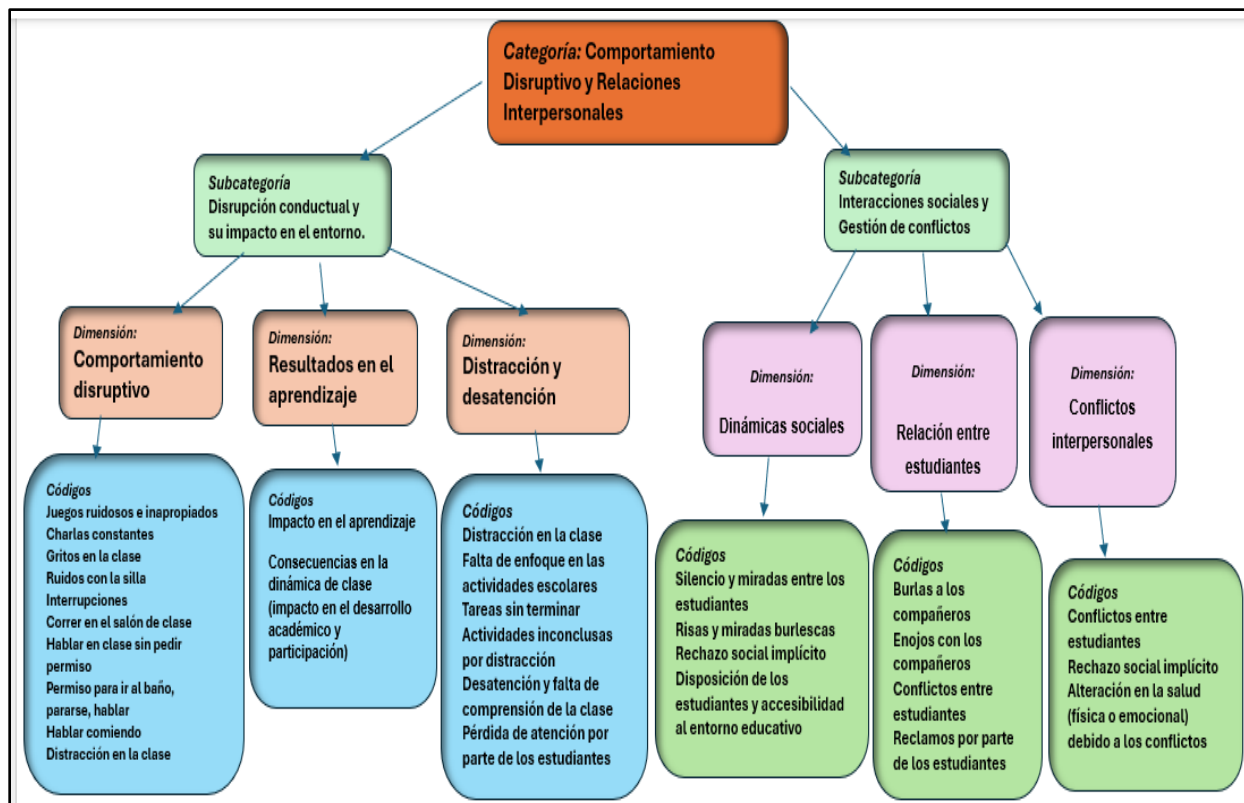
Conforme a ello, se presenta en el análisis inicialmente lo referente a las observaciones realizadas a los estudiantes de grado sexto, cuyo propósito es analizar la realidad del comportamiento disruptivo hacia el aprendizaje y las dinámicas que lo configuran. Este análisis responde a los objetivos específicos de la investigación, que buscan no solo diagnosticar los factores que influyen en dichos comportamientos, sino también diseñar, aplicar y evaluar un plan de intervención orientado a fomentar la autorregulación del estudiante.

Encontramos que, el análisis se desarrolló considerando las teorías fundamentales que orientan este estudio: las teorías volitivas, que subrayan la importancia de los procesos de autorregulación y control del comportamiento; la teoría del aprendizaje autorregulado, que aborda la capacidad que tienen los estudiantes para aprender y desarrollarse mejor cuando controlan y regulan sus propios procesos de aprendizaje; y la teoría del desarrollo social, que destaca el papel de las interacciones y relaciones en el entorno escolar.

Es así como, a continuación, se aborda el proceso de análisis e interpretación de las observaciones recogidas, utilizando una estructura de códigos, dimensiones, subcategorías y categorías, las cuales permiten una comprensión integral de las manifestaciones y de las posibles causas de los comportamientos disruptivos. Seguidamente, se detalla cada etapa del análisis, destacando las interpretaciones y reflexiones derivadas de las observaciones sistemáticas realizadas.

La figura 2 muestra la categoría *Comportamiento Disruptivo y Relaciones Interpersonales* analiza el impacto de los comportamientos disruptivos en las interacciones sociales dentro del aula. Esta detalla cada una de las subcategorías, dimensiones y los códigos que la componen.

Figura 2
Categoría: *Comportamiento Disruptivo y Relaciones Interpersonales*



Fuente elaboración propia

Categoría1: Comportamiento Disruptivo y Relaciones Interpersonales

La categoría *comportamientos disruptivos y relaciones interpersonales* (ver figura 2) se refiere a manifestaciones de comportamiento disruptivo dentro del aula y su influencia en la dinámica social y las relaciones interpersonales de los estudiantes. Comprende dos subcategorías *Disrupción conductual y su impacto en el entorno* e *Interacciones sociales y Gestión de conflictos*, cada una de estas abarca las dimensiones que agrupan los códigos resultados del análisis de las observaciones.

Es así como la subcategoría *Disrupción conductual y su impacto en el entorno* destaca cómo los comportamientos inapropiados afectan la convivencia y la atención en clase. Por ello, la dimensión Comportamiento disruptivo engloba los comportamientos que interrumpen el flujo normal de las actividades y dinámica de aprendizaje. La interacción adecuada entre los estudiantes, como juegos ruidosos, charlas constantes, y gritos en el aula, de acuerdo con Peña y Angulo (2013), el comportamiento disruptivo se refiere a aquellas conductas de los estudiantes que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje y afectan tanto al docente como a sus compañeros; este tipo de comportamientos pueden manifestarse de diversas maneras, incluyendo gritos, hablar sin permiso, hacer ruido con objetos o sillas, y realizar actividades que distraen la atención del grupo. Estos comportamientos son indicativos de una falta de autorregulación y control de impulsos en el contexto escolar.

En el análisis de observaciones, se evidencia cómo los estudiantes adoptan conductas disruptivas tales como hacer ruidos con la silla o interrumpir sin pedir permiso, lo cual genera un ambiente caótico que afecta la concentración y el flujo de la clase. Estas conductas, analizadas bajo el concepto de autorregulación de Jurado (2015), muestra cómo la falta de control en estos estudiantes contribuye a una desatención colectiva, reflejando un bajo desarrollo de estrategias autorregulatorias.

Los códigos identificados reflejan acciones que impactan el ambiente educativo de manera negativa: Juegos ruidosos e inapropiados: Actividades recreativas que se realizan sin respetar las normas del aula, generando ruidos o movimientos que distraen a los demás. Charlas constantes: Conversaciones que ocurren de manera continua entre estudiantes durante la clase, alterando la atención general. Gritos en la clase y ruidos con la silla: Manifestaciones sonoras de descontrol que desvían la atención del grupo y rompen la concentración. Interrupciones y hablar sin pedir permiso: Actitudes que se presentan al no seguir las normas de comunicación y respeto en el aula. Estos comportamientos se pueden evidenciar en algunos fragmentos extraídos de las observaciones.

OBN3: *Los demás estudiantes hablan mucho entre ellos EM, ST, S, CH, MO, MG, MP se gritan para pedirse prestado algunas cosas, D, y SM solo se ríen y hacen comentarios de los compañeros a los que ellas dicen que les van a escribir alguna burla*

OBN1: SM y D hablan mucho acusando al compañero

OBN4: JR se levanta haciendo gesto

OBN4: MP y MC comienzan a hablar y de un momento a otro están gritándose y diciendo que se calle el uno al otro, MP se levanta azotando la silla a lo que el profesor reacciona y los mira detenidamente y estos siguen alegando

OBN4: Otros estudiantes como AN decide hablar al mismo tiempo que MC que otros que argumentan lo dicho por MR.

En los fragmentos analizados, se evidenció una serie de comportamientos disruptivos que afectan negativamente la dinámica del aula y el proceso de aprendizaje. Entre estos comportamientos destacan los juegos ruidosos e inapropiados, charlas constantes, gritos en la clase, ruidos con la silla e interrupciones frecuentes. Estas conductas no solo generan un ambiente caótico que dificulta la concentración de los estudiantes, sino que también obstaculizan la continuidad de las actividades pedagógicas.

Por otro lado, actitudes como hablar sin pedir permiso, solicitar permisos para ir al baño sin necesidad real, o hablar mientras comen, reflejan una falta de autorregulación y de adaptación a las normas básicas de convivencia dentro del aula. Estas acciones generan distracciones recurrentes que afectan no solo al profesor, quien debe redirigir constantemente el flujo de la clase, sino también a los estudiantes que intentan enfocarse en las actividades académicas.

El impacto de estas interrupciones conductuales en el entorno escolar es evidente: dificultan la creación de un espacio propicio para el aprendizaje y generan conflictos interpersonales, ya que algunos estudiantes pueden sentirse frustrados por la interrupción constante de las lecciones. Asimismo, estas conductas pueden derivar en una percepción negativa hacia los compañeros disruptivos, lo que influye en la calidad de las relaciones interpersonales dentro del grupo.

En términos teóricos, estas conductas se pueden analizar desde la perspectiva del aprendizaje social de Bandura (1977), [quien](#) plantea que los comportamientos observados y reforzados en ciertos entornos pueden ser replicados en contextos similares. Además, la falta de autorregulación en estos casos conecta directamente con

las teorías de Zimmerman (2000) y Torrano y González (2004), quienes destacan la importancia de estrategias para el autocontrol y el desarrollo de habilidades para manejar impulsos y conductas disruptivas.

Por último, es fundamental que estas observaciones sirvan como base para implementar estrategias específicas que promuevan la autorregulación y fomenten una convivencia armónica. Esto podría incluir actividades que trabajen la conciencia sobre las normas del aula, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la construcción de un ambiente de respeto mutuo que minimice el impacto negativo de estas conductas disruptivas.

Igualmente, la dimensión *Resultados en el aprendizaje* se centra en analizar cómo los comportamientos disruptivos influyen tanto en el proceso de adquisición de conocimientos como en la dinámica colectiva del aula. Dentro de esta unidad, se identificaron los códigos "impacto en el aprendizaje" y "consecuencias en la dinámica de clase". El primero aborda los efectos directos en el rendimiento académico y la atención de los estudiantes, mientras que el segundo, se enfoca en los cambios en la interacción y organización grupal, derivados de las acciones disruptivas.

Diversos autores han explorado este tema. Por ejemplo, Zimmerman (2000) y Torrano y González (2004) destacan que los comportamientos disruptivos suelen ser una manifestación de deficiencias en las habilidades de autorregulación, lo que afecta la capacidad de concentrarse y gestionar el tiempo en el aula. Además, Pintrich (2000) enfatiza que estas conductas no solo perjudican al estudiante que las realiza, sino que generan un efecto cascado en sus compañeros, alterando la dinámica grupal y limitando el aprendizaje colaborativo como se evidencia en los fragmentos:

OBN2: *mientras la profe explica la intención de la clase, los estudiantes CR, SM, DL hablan sin parar*

OBN2: *Los demás estudiantes hablan mucho entre ellos EM, ST, S, CH, MO, MG, MP.*

OBN2: *La mayoría no siguió las orientaciones, el trabajo no pudo ser calificado, la profesora dijo que en la próxima clase le trajeran todo completo.*

Estos comportamientos coinciden con lo señalado por Zimmerman (2000), quien menciona que las distracciones internas y externas comprometen la autorregulación, dificultando la concentración y el logro de metas académicas.

Asimismo, las consecuencias en la dinámica de clase se hicieron evidentes cuando los estudiantes mostraron una mayor resistencia a participar en actividades grupales. En otra observación, el profesor intentó reencauzar la atención del grupo, pero el tiempo invertido en manejar el comportamiento disruptivo redujo significativamente el tiempo disponible para desarrollar el contenido planeado, confirmando lo planteado por Flores (2000) respecto a cómo estas situaciones limitan la eficacia pedagógica.

En ese mismo sentido, la dimensión *Distracción y Desatención* aborda cómo las conductas de dispersión afectan el desempeño académico y la participación de los estudiantes. Los códigos que la conforman son distracción en la clase, falta de enfoque en las actividades escolares, tareas sin terminar y actividades inconclusas por distracción.

Esta dimensión refleja una problemática recurrente en el aula: la incapacidad de algunos estudiantes para mantener la concentración, lo que genera interrupciones en el aprendizaje individual y colectivo. Zimmerman (2000) destaca que la atención sostenida es un componente clave de la autorregulación, mientras que Torrano y González (2004) señalan que la falta de enfoque puede ser producto de déficits en estrategias cognitivas y volitivas. Además, Pintrich (2000) subraya que el contexto social del aula, combinado con estímulos distractores, exacerba estas dificultades, afectando tanto el cumplimiento de tareas como la calidad del aprendizaje.

Durante las observaciones, se identificaron múltiples casos de distracción en la clase, evidenciados por estudiantes que desviaban su atención hacia estímulos externos:

OBN3: *la profesora dice que al parecer si entendieron y les coloca el video donde se dramatiza el texto y los estudiantes se interesan por verlo. AN se levanta y empieza caminar buscando juego a MP.*

OBN3: *Los estudiantes empiezan a leer según los llamados de la profesora y el estudiante MP se levanta gritando y dice que hay una cucaracha en ese momento los estudiantes del alrededor se unen a gritar.*

OBN3: *SL y AN hablan y juegan en el puesto, distraídos totalmente de la actividad, SL es llamado por la profe y dice que no va a leer.*

El análisis de esta dimensión resalta cómo la distracción y la desatención afectan no solo el rendimiento académico individual, sino también el flujo de las actividades grupales en el aula. Estos comportamientos evidencian la necesidad de desarrollar estrategias de autorregulación que permitan a los estudiantes gestionar su atención de manera más efectiva. En línea con Zimmerman (2000) y Torrano y González (2004), es crucial que las intervenciones educativas no solo apunten a reducir los estímulos distractores, sino también a fomentar habilidades cognitivas y volitivas que promuevan el enfoque y la finalización de tareas. Este análisis refuerza la importancia de diseñar ambientes de aprendizaje estructurados que minimicen las distracciones y potencien el compromiso de los estudiantes con las actividades escolares.

Por su parte, la subcategoría *Interacciones sociales y Gestión de conflictos*, explora cómo las relaciones sociales y los conflictos interpersonales influyen en el entorno del aula y en el aprendizaje. Incluye cuatro dimensiones: *Dinámicas Sociales*, *Relación entre estudiantes*, *Conflictos interpersonales* e *Interacciones Sociales*, cada una abordando un aspecto clave de la interacción grupal en el contexto educativo. Según autores como Zimmerman (2000), Pintrich (2000) y Flores (2000), las relaciones sociales son fundamentales para el desarrollo del aprendizaje colaborativo, pero cuando estas relaciones no son gestionadas adecuadamente, pueden derivar en conflictos que afectan tanto el clima del aula como los procesos auto - regulativos de los estudiantes.

En primera instancia, la dimensión *Dinámicas Sociales* examina cómo las interacciones y patrones de comportamiento grupal en el aula influyen en el desarrollo de relaciones y en la dinámica del aprendizaje. Este concepto se relaciona con lo señalado por Flores (2000), quien destaca que las dinámicas sociales están mediadas por normas grupales, roles y el nivel de cohesión en el grupo, elementos que pueden favorecer o limitar el desarrollo de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Aquí se identifican casos donde las dinámicas sociales crearon tanto oportunidades como desafíos en el aula. Esto confirma lo planteado por Flores (2000), quien argumenta que las dinámicas grupales poco equilibradas pueden generar exclusión o conflictos sutiles.

Por otro lado, se observó que las dinámicas cooperativas promovieron momentos de aprendizaje significativo, especialmente cuando los roles dentro de los grupos fueron bien definidos por el profesor. Esto coincide con Zimmerman (2000), quien señala que las dinámicas positivas pueden fomentar la autorregulación colectiva, permitiendo que los estudiantes aprendan de sus pares, es el caso de los siguientes fragmentos:

OBN4: *A pesar de los comportamientos disruptivos se identifica un alto nivel de competencia entre aquellos estudiantes que se involucran en la clase, demuestran compromiso participando y ayudando al profesor a solucionar problemas de fraccionarios.*

OBN1: *SL y AN hablan y juegan en el puesto, distraídos totalmente de la actividad SL es llamado por la profe y dice que no va a leer porque no tiene el libro y la profe le dice que por que no presta y NC le presta el celular de donde está leyendo, aunque hace un gesto grosero hablando entre dientes.*

En el análisis de las dinámicas sociales observadas, se destacó una serie de comportamientos que evidencian tanto las interacciones sociales como la gestión de conflictos entre los estudiantes. Los códigos como Silencio y miradas entre los estudiantes, Risas y miradas burlescas y Rechazo social implícito reflejan una interacción compleja que afecta la cohesión del grupo y la integración de los estudiantes en el entorno educativo. Estos comportamientos no solo dificultan la creación de un ambiente inclusivo y respetuoso, sino que también pueden generar tensiones que impactan la capacidad del grupo para trabajar colaborativamente.

El silencio y las miradas entre los estudiantes pueden interpretarse como una forma de comunicación no verbal cargada de significados, que muchas veces refleja exclusión o desaprobación. Cuando los estudiantes se comunican a través de miradas en lugar de palabras, pueden estar estableciendo barreras invisibles que dificultan la interacción positiva y el desarrollo de relaciones de apoyo. Además, la risas y miradas burlescas son señales claras de rechazo, que no solo contribuyen al aislamiento de ciertos compañeros, sino que también refuerzan normas sociales negativas que afectan la moral y el bienestar de los estudiantes que se sienten objeto de estas actitudes.

Igualmente, el rechazo social implícito se traduce en la exclusión de ciertos individuos, ya sea de manera abierta o sutil, lo que genera un entorno de inseguridad y competencia destructiva. Este tipo de rechazo puede tener un impacto profundo en la

autoestima de los estudiantes, dificultando su participación y su disposición para colaborar en el aprendizaje grupal. En resumen, las interacciones sociales reflejadas a través de las conductas de rechazo y exclusión tienen un impacto significativo en la gestión de conflictos dentro del aula. La capacidad de los estudiantes para gestionar sus relaciones interpersonales y resolver sus diferencias dependerá en gran medida del ambiente social que se cultive en el aula. Por lo tanto, es crucial implementar estrategias que favorezcan la inclusión, la colaboración y la comunicación respetuosa, contribuyendo de esta forma a una mejor dinámica social y una gestión de conflictos más efectiva.

Seguidamente, la dimensión *Relación entre estudiantes* se centra en los vínculos interpersonales dentro del aula, considerando cómo estos afectan la colaboración, la motivación y el manejo de conflictos. Según Zimmerman (2000) las relaciones positivas entre compañeros son esenciales para construir ambientes de aprendizaje donde prevalezca la confianza y el apoyo mutuo.

Durante las observaciones, se evidenciaron relaciones tanto positivas como negativas entre los estudiantes. Un ejemplo de esto es la observación realizada en la clase de inglés:

OBS8: Muchos parecen muy interesados ya que trajeron el material para trabajar, se nota que algunos de los participantes no llevaron el material y empiezan a caminar al puesto de los compañeros para pedir prestado, los demás están contentos y dispuestos. La profesora deja que se hagan en grupos y trabajen para que los que no trajeron realicen el trabajo con ayuda de los demás estudiantes, ella valorará el trabajo que logren hacer.

Lo observado refleja cómo algunos estudiantes demuestran un alto nivel de compromiso y participación, a pesar de que otros no trajeron el material o interrumpen el proceso. Este comportamiento respalda lo señalado por Pintrich (2000) quien enfatiza que las relaciones colaborativas potencian la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo.

En contraste, también se identificaron episodios de exclusión social, como burlas dirigidas a compañeros que no participaron activamente. Este tipo de interacciones puede deteriorar el ambiente de aprendizaje, alineándose con Flores (2000) quien resalta que los conflictos interpersonales no resueltos disminuyen la confianza grupal y aumentan el estrés social en el aula. Tal como se aprecia en estas líneas:

OBN4: *Un grupo pequeño conformado por JR, SH, y E comienzan burlas contra AN.*

OBN5: *Los estudiantes A, M y J interrumpen cada vez que el profesor llama la atención a algún compañero ellos se burlan o argumentan lo dicho por el docente.*

OBN8: *MI, NA, DI, MA están en los pasillos de la institución desarrollando una actividad de ética y valores, la profesora los saca al pasillo por el calor que hace en el aula, los estudiantes antes mencionados están jugando de una manera muy brusca por lo que los compañeros terminan alejándolos de la actividad y llamando a la profe para que los ponga a trabajar solos porque ellos no dejan.*

En consecuencia, la dimensión *Relación entre estudiantes* subraya la necesidad de promover relaciones positivas y prevenir la exclusión social para garantizar un entorno de aprendizaje inclusivo y motivador.

Es por ello, que la dimensión *Conflictos interpersonales* explora las disputas y tensiones que surgen entre los estudiantes, analizando sus causas y efectos en el ambiente del aula. Zimmerman (2000) y Torrano y González (2004) señalan que los conflictos suelen originarse en dinámicas sociales mal gestionadas y en la falta de habilidades de autorregulación emocional.

Es así, como se tuvo la oportunidad de observar diversos conflictos interpersonales que afectaron la dinámica del aula, como discusiones por desacuerdos en las tareas grupales o comentarios sarcásticos entre compañeros. Por ejemplo, en una sesión, dos estudiantes tuvieron un desacuerdo sobre el enfoque de una presentación, lo que resultó en un ambiente tenso y en la interrupción del trabajo grupal. Este caso refleja lo planteado por Flores (2000), quien afirma que los conflictos no resueltos generan distracciones que comprometen el rendimiento académico, por ejemplo:

OBN-6: *SH interrumpe diciendo que ella no se va a hacer con los mismos que se había hecho en la clase pasada porque esos niños no avanzan por estar hablando, N y MA empiezan una discusión diciendo que fue ella la del desorden.*

OBN-6: *Estando los grupos trabajando con el documento, se escucha mucho ruido en el grupo de DH habla mucho sobre situaciones que pasaron en el descanso, la profe les llama la atención y estas rebajan la voz.*

OBN-7: *“el profesor continuó hasta que ST y SR hablan entre ellas y el profesor se detiene hasta que ellas se callan”*

La dimensión *Conflictos interpersonales* resalta la necesidad de enseñar habilidades de resolución de conflictos y autorregulación emocional como parte de la formación integral de los estudiantes, para minimizar su impacto en el aprendizaje.

De allí que, la dimensión *Interacciones Sociales* se enfoca en la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí y con el profesor, considerando cómo estas interacciones influyen en la dinámica del aula. Según Zimmerman (2000), las interacciones sociales son un factor determinante en el aprendizaje autorregulado, ya que permiten la retroalimentación, el modelado y la corregulación.

Aquí vale la pena decir que, en las observaciones, se identificaron interacciones sociales que favorecieron el aprendizaje, como preguntas abiertas dirigidas al profesor o discusiones constructivas entre compañeros. Sin embargo, también se observaron interacciones negativas, como interrupciones constantes durante las explicaciones del docente. Esto coincide con Torrano y González (2004) quienes destacan que las interacciones pueden ser tanto un facilitador como un obstáculo para el aprendizaje, dependiendo de cómo se gestionen, a continuación, algunos fragmentos ilustran lo señalado:

OBN5: *AR y SO y SH se levantan y hablan en grupo, el profesor les pide que hagan silencio y se sienten a lo que SH responde gritando que por qué si ellas ya terminaron, el profesor les dice que si continúan les hará anotación en el observador del alumno, entonces se sientan.*

OBN8: *Mientras se hace el trabajo en grupo, MP se acerca a la profesora y dice que él no puede hacer esta actividad porque su madre le dijo que no tenía papá y que no le daría información de la familia del padre, el estudiante llora y dice que entonces que va a hacer y la profesora le dice que no hay problema que puede hacer la actividad con la familia que él reconoce, MP se va al puesto y empieza a dibujar y recortar.*

Los comportamientos expuestos en los fragmentos anteriores, dentro del aula son un factor determinante en el clima emocional y académico de los estudiantes. Las conductas de rechazo, exclusión, y las dinámicas de burla observadas (como las risas y miradas burlescas y el rechazo social implícito) crean un ambiente donde las tensiones y los conflictos son más frecuentes, dificultando la creación de una atmósfera inclusiva y

respetuosa. El silencio y las miradas entre los estudiantes reflejan, en muchos casos, una forma de comunicación negativa que contribuye al aislamiento social y al debilitamiento de las relaciones interpersonales. La gestión de conflictos en este contexto se revela como un proceso crucial para fomentar un ambiente positivo.

Se puede afirmar que, el manejo adecuado de las diferencias y la promoción de una cultura de diálogo y respeto son esenciales para garantizar que los estudiantes desarrollen habilidades de resolución de conflictos que les permitan convivir de manera armoniosa. Además, la disposición de los estudiantes y su accesibilidad al entorno educativo están fuertemente influenciadas por las dinámicas sociales, lo que implica que la mejora de las interacciones sociales no solo favorece la cohesión grupal, sino también el compromiso y la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, es fundamental que los educadores y las instituciones escolares promuevan prácticas que favorezcan la comunicación asertiva, el respeto mutuo y la empatía entre los estudiantes. Solo mediante una gestión efectiva de las interacciones sociales y los conflictos se podrá lograr un entorno educativo inclusivo y de calidad, en el que todos los estudiantes puedan desarrollarse plena y armoniosamente.

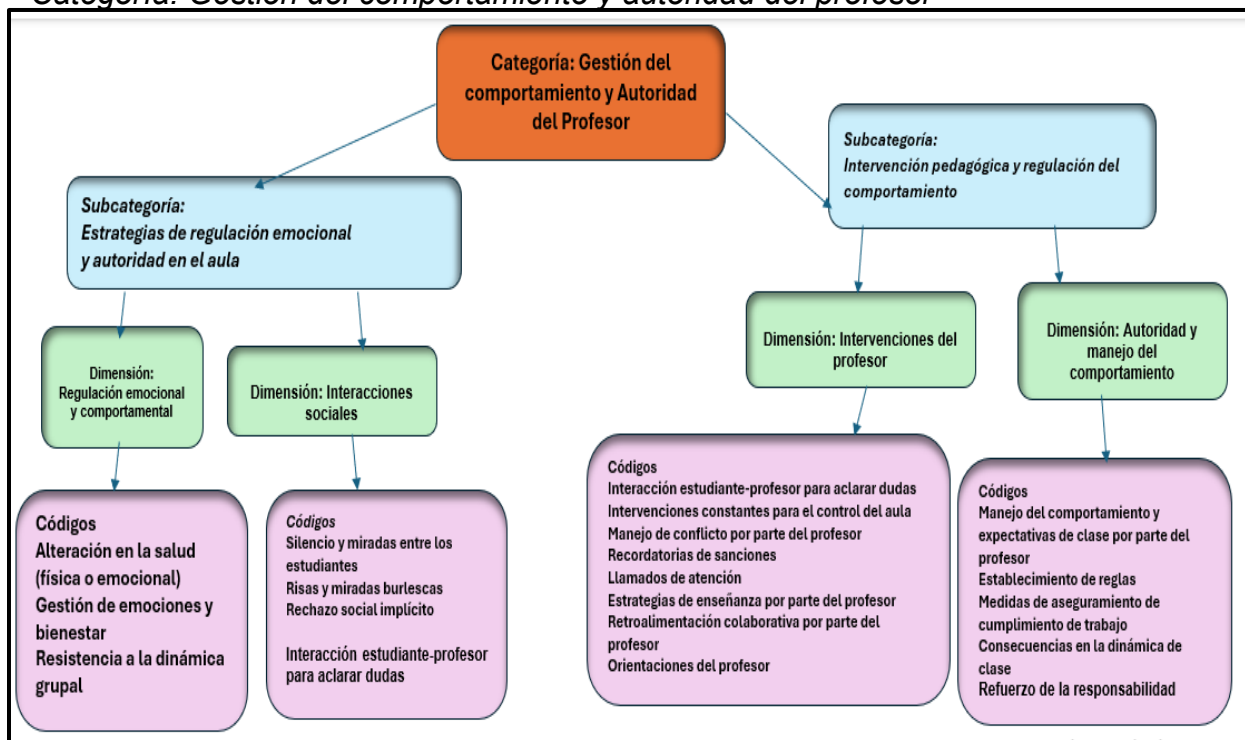
En conclusión, los comportamientos disruptivos observados, tales como juegos ruidosos e inapropiados, charlas constantes, gritos en la clase y ruidos con la silla, no solo interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también afectan profundamente las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Estas conductas generan un ambiente de desorden y tensión, que, a su vez, dificulta la concentración y la colaboración entre los miembros del grupo.

Es fundamental que los docentes implementen estrategias efectivas de gestión del comportamiento que no solo se centren en el control de las conductas disruptivas, sino también en la promoción de relaciones interpersonales positivas. Fomentar la autorregulación, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos permitirá la creación de un ambiente de aprendizaje más armonioso y colaborativo. Solo a través de un enfoque integral que considere tanto el comportamiento como las dinámicas sociales es posible mejorar la convivencia escolar y garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollarse plenamente en un entorno seguro y respetuoso.

La siguiente figura muestra la categoría Gestión del Comportamiento y Autoridad del Profesor se centra en las técnicas empleadas por el docente para manejar el comportamiento de los estudiantes, fomentar la disciplina y crear un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Figura 3

Categoría: Gestión del comportamiento y autoridad del profesor



Fuente: Elaboración Propia

Categoría: Gestión del comportamiento y autoridad del profesor

Es una categoría (ver figura 3) que aborda los mecanismos utilizados por el docente para gestionar el comportamiento, promover la disciplina y establecer un ambiente propicio para el aprendizaje. Este enfoque incluye estrategias de regulación emocional y la manera en que las interacciones sociales impactan la dinámica del aula. La categoría busca identificar cómo estos elementos influyen en la autorregulación de los estudiantes y su desarrollo académico. Según Hattie (2009), los profesores que gestionan eficazmente el aula y aplican estrategias de retroalimentación constructiva pueden incrementar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes (p. 123).

Esta categoría la componen *la Subcategoría Estrategias de regulación emocional y autoridad en el aula*. Esta subcategoría examina las estrategias que los profesores implementan para regular las emociones y el comportamiento en el aula, junto con el establecimiento de autoridad y comprende las dimensiones Regulación emocional y comportamental conformada por los códigos alteración en la salud física y emocional, gestión de emociones y bienestar, resistencia a la dinámica grupal. Aquí se analizan los desafíos emocionales y de comportamiento que enfrentan los estudiantes y las estrategias del docente para intervenir. Por ejemplo, autores como Zimmerman (2000) y Torrano y González (2004) destacan la importancia de la autorregulación en estos contextos, subrayando que la regulación emocional es clave para la gestión del aprendizaje. En los fragmentos siguientes se evidencia actitudes en los cuales se vulnera el respeto hacia los demás compañeros demostrando la escasa autorregulación en los estudiantes:

OBN4: *La estudiante SH baja al descanso y se pone a hablar con F de otro grado y se ríe y pasa AN y la roza, la niña lo persigue y le da un golpe.*

OBN4: *el niño se ríe y sigue molestando, esta se enoja y va a lavarse la cara, al momento dice estar agitada, algunos compañeros la llevan a coordinación, dice que le duele el pecho.*

OBN4: *la coordinadora le recuerda que ella debe tratar de controlar esas emociones que ella sabe lo que pasa siempre que discute o pelea con alguien.*

La gestión de las emociones es fundamental para el bienestar de los estudiantes. Los docentes desempeñan un papel clave en la enseñanza y modelado de estrategias de regulación emocional, como la autorreflexión, la respiración profunda o la reestructuración cognitiva. Fomentar un ambiente donde los estudiantes puedan expresar sus emociones de manera segura y aprender a gestionarlas no solo contribuye al bienestar individual, sino que también mejora la convivencia en el aula y facilita el aprendizaje. Un manejo adecuado de las emociones ayuda a los estudiantes a mantener el enfoque en las tareas académicas, evitando que el estrés o la frustración interfieran con su rendimiento.

Por tanto, se hace necesario relacionar lo anterior con la dimensión Interacciones Sociales y Conflictos Interpersonales cuyos códigos son Silencio y miradas entre los estudiantes, Risas y miradas burlescas, Rechazo social implícito, Disposición de los estudiantes y accesibilidad al entorno educativo, examina cómo las relaciones sociales y los conflictos entre estudiantes afectan el ambiente del aula. Las dinámicas de grupo, como el silencio, las miradas, las risas burlescas y el rechazo social, influyen en la disposición de los estudiantes para aprender y en su capacidad para interactuar de manera efectiva con sus compañeros y el profesor.

El silencio o las miradas entre estudiantes pueden ser indicativos de tensiones sociales, exclusión o malentendidos dentro del grupo. Según Bandura (2000), los comportamientos observados entre compañeros tienen un impacto significativo en el aprendizaje social y en la creación de normas dentro del grupo. El silencio puede ser una forma no verbal de expresar desacuerdo o falta de aceptación, lo que crea barreras para la participación. Torrano y González (2004) indican que cuando los estudiantes no se sienten cómodos para expresar sus opiniones o interacciones, esto puede obstaculizar su desarrollo académico y social. Las risas y miradas burlescas pueden ser una manifestación de acoso escolar o de exclusión social. Olweus (1993), experto en bullying, destaca que estos comportamientos afectan la autoestima de los estudiantes y crean un ambiente de desconfianza y desmotivación. Estos comportamientos pueden provocar que los estudiantes se sientan incómodos en el aula, lo que limita su participación y su disposición para aprender. Tal como se muestra en los siguientes apartados:

OBN2: *D, y SM solo se ríen y hacen comentarios de los compañeros a los que ellas dicen que les van a escribir alguna burla.*

OBN6: *“pero después de tres llamados hace lo que la profesora les indica y se ríen entre ellos.*

OBN4: *Un grupo pequeño conformado por JR, SH, y E comienzan burlas contra AN y el profesor les dice que, si no escucharon lo que les dijo, en esos momentos se callan y se miran entre ellos con una sonrisa.*

OBN6: *Los estudiantes A, M y J interrumpen cada vez que el profesor llama la atención a algún compañero, ellos se burlan o argumentan lo dicho por el docente.*

OBN8: *MI, NA, DI, MA están en los pasillos de la institución desarrollando una actividad de ética y valores, los estudiantes antes mencionados están jugando de una manera muy brusca por lo que los compañeros terminan alejándolos de la actividad y llamando a la profe para que los ponga a trabajar solos porque ellos no dejan.*

OBN7: *En el descanso, se nota al estudiante MA que juega corriendo mucho detrás de M y D saltan por dentro del jardín por esto cada profesor por donde pasan les llama la atención porque pueden lastimarse o lastimar a alguien y estos no hacen caso hasta que el profe director de grupo les llama la atención diciéndoles que les mandara una citación a los padres porque no respetan a los demás profes y estos atienden el llamado dejando de correr de esa manera desmedida.*

La observación realizada deja entrever que se pueden evidenciar comportamientos de burla o interrupción a las actividades planteadas por el docente, ante lo cual este se muestra en desacuerdo y trata de establecer una modificación en los comportamientos presentados. Algunos de estos fragmentos describen cómo algunos estudiantes se burlan de las correcciones o intervenciones del profesor, lo que refleja una actitud de rechazo hacia la autoridad y la enseñanza.

Lo anterior significa que, las dinámicas sociales y los conflictos interpersonales juegan un papel crucial en el ambiente de aprendizaje. El rechazo, las miradas burlescas hacer ruido, reír y el silencio pueden generar un ambiente hostil que impide la participación de los estudiantes y afecta su disposición a aprender como es el caso de OBN8 y OBN7.

Se acude a estos ejemplos para, enfatizar en lo esencial que es que el docente investigue estas situaciones de manera efectiva para promover un entorno inclusivo, donde los estudiantes se sientan valorados y apoyados en su proceso de aprendizaje.

Por su parte, la Subcategoría 2: *Intervención pedagógica y regulación del comportamiento*. Esta subcategoría se centra en las acciones específicas del docente para manejar el aula y fomentar comportamientos adecuados en los estudiantes. Incluye las siguientes dimensiones:

Intervenciones del profesor que abarca los códigos Interacción entre estudiante y profesor para aclarar dudas, intervenciones constantes para el control del aula, manejo

de conflictos por parte del profesor, recordatorio de sanciones, llamadas de atención, estrategias de enseñanza, retroalimentación:

OBN3: *Los estudiantes SM y A hablan durante las explicaciones y la profe les llama la atención con temperamento fuerte y logra que hagan silencio.*

OBN5: *La profesora les dice que no pueden estar hablando durante la explicación. De igual manera, cuando algunos alumnos siguen hablando, se les pide que guarden silencio de manera respetuosa y continua con la clase.*

OBN5: *El profesor comienza a caminar por el salón haciendo una revisión de quienes están trabajando y encuentra que JL y SL no tienen nada en su hoja de actividad, SH la tiene toda y la mayoría no la ha terminado por lo que el profesor debe anunciar que terminarán en la próxima clase ya que la mayoría no terminó por estar distraídos y que los que sí terminaron tendrán una valoración superior a los que la terminarán después.*

OBN5: *Los estudiantes hacen silencio y la profesora le dice a SH que se pase de grupo, pero al primer llamado de atención le hace su respectiva anotación.*

OBN8: *La profesora le dice que se puede esforzar más y hacer las cosas mejor, este dice que como él ya perdió tantas materias no importa una más. La profesora lo llama e intenta hablar con el estudiante, pero él no atiende.*

Aquí se analiza cómo las acciones del docente ayudan a prevenir y resolver conflictos, mantener el orden y mejorar la dinámica grupal. Teorías como la del aprendizaje autorregulado de Zimmerman (1989), pueden aportar claridad sobre cómo las intervenciones afectan la autorregulación de los estudiantes. Zimmerman describe tres fases clave del proceso autorregulado:

Primeramente, la fase de planificación (preparatoria): Aquí los estudiantes se preparan mentalmente para la tarea. El docente, en este caso, interviene al dar explicaciones claras y establecer metas o expectativas para que los estudiantes se enfoquen en lo que deben hacer. Esto se observa cuando el profesor, en varias ocasiones, establece las expectativas para los estudiantes, como cuando les explica el objetivo de la clase o les da instrucciones claras sobre las tareas.

Seguidamente, la fase de monitoreo en donde los estudiantes monitorean su progreso mientras trabaja, evaluando si están alcanzando las metas establecidas. En las observaciones, se mencionan momentos en los que el docente supervisa el trabajo de los estudiantes, proporcionando retroalimentación constante y manteniendo el control

sobre el orden. Esto puede ayudar a los estudiantes a autorregularse al hacerlos conscientes de su comportamiento y desempeño en tiempo real.

Luego, la fase de autorreflexión: Después de realizar la tarea, los estudiantes reflexionan sobre su desempeño y cómo pueden mejorar en el futuro. El docente fomenta esta reflexión al calificar y brindar retroalimentación, como se observa cuando los estudiantes reciben valoraciones sobre sus talleres y actividades. Esto ayuda a los estudiantes a autorregular sus acciones futuras y ajustar su comportamiento y rendimiento.

Por último, la Relación con la situación expresada: Intervenciones docentes y autorregulación: Las intervenciones del docente (como pedir que se sienten, explicar el material, dar retroalimentación sobre el comportamiento y las tareas) están alineadas con las fases del aprendizaje autorregulado. El docente, al mantener el orden, proporcionar claridad y retroalimentación, está guiando a los estudiantes para que tomen conciencia de su rendimiento y sus comportamientos, lo que puede mejorar su capacidad para autorregularse.

Las acciones del docente también son clave para resolver conflictos y mantener la disciplina, lo cual está vinculado con el aprendizaje autorregulado. Cuando los estudiantes se desvían del comportamiento esperado, el docente utiliza estrategias como el establecimiento de reglas claras y la corrección o intervención directa, lo cual les ayuda a los estudiantes a entender las consecuencias de sus acciones y mejorar su autorregulación.

En relación con la Interacción entre estudiantes y profesor para aclarar dudas muestra cómo estas interacciones facilitan la comprensión de las tareas y reducen la frustración que puede llevar a comportamientos disruptivos, de acuerdo con Zimmerman (1990), cuando los estudiantes reciben apoyo para aclarar dudas, refuerzan su capacidad de monitorear su propio aprendizaje.

Las Intervenciones constantes para el control del aula explican cómo las intervenciones regulares ayudan a establecer normas claras y a mantener un ambiente de respeto, lo cual conecta con el concepto de regulación externa, un paso necesario para que los estudiantes internalicen estrategias de autorregulación. Aquí se analiza cómo el docente utiliza el aprendizaje observacional para manejar los conflictos en el

aula, proporcionando modelos positivos de resolución sin recurrir a medidas punitivas. Se enfoca en la importancia de los recordatorios constructivos y el refuerzo positivo como herramientas para promover la autorregulación, siguiendo la teoría de Bandura (1990), donde los estudiantes aprenden observando y replicando las acciones del docente.

Esto se puede relacionar con el componente metacognitivo de la autorregulación, ya que estos momentos invitan a los estudiantes a evaluar su conducta y realizar ajustes. Como se puede observar en el último fragmento, el docente utiliza el diálogo de manera reflexiva, para fomentar el autoconocimiento y la reflexión sobre el comportamiento, en lugar de recurrir a sanciones punitivas inmediatas.

De igual manera, la dimensión Autoridad y manejo del comportamiento integrada por los códigos manejo del comportamiento y expectativas de clase, establecimiento de reglas, medidas de aseguramiento, cumplimiento de trabajo, consecuencias en la dinámica de clase, refuerzo de la responsabilidad detalla cómo el docente establece normas claras y utiliza consecuencias para garantizar el orden, resaltando la influencia de la autoridad pedagógica planteada por autores como Flores (2000) y Álvarez et al. (2006), Algunos de los aspectos clave que intervienen aquí son la autoridad como construcción de confianza en donde el docente no impone autoridad a través de la intimidación, sino que la establece en base a la confianza mutua y el respeto. así, la autoridad pedagógica se construye a partir de relaciones cercanas con los estudiantes, donde se establecen expectativas claras y se favorece un ambiente de respeto.

La autoridad se debe centrar en el aprendizaje y el desarrollo, debe estar alineada con la facilitación del aprendizaje. Los docentes efectivos no solo imponen normas, sino que muestran a los estudiantes cómo aplicarlas dentro de un contexto de aprendizaje. Esto incluye el fomento de la autonomía de los estudiantes, su responsabilidad en el proceso educativo y su capacidad de autorregulación.

Por otro lado, en lo referido a empoderamiento del estudiante, la autoridad pedagógica no significa tener todo el control, sino ser capaz de empoderar a los estudiantes para que ellos también sean responsables de su aprendizaje. Esta autoridad busca desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas en los estudiantes. El ejercicio de la autoridad pedagógica (Flores, 2000; Álvarez et al., 2006), está basado en principios éticos, buscando la inclusión, la justicia y la equidad en el aula.

La autoridad no se ejerce de manera jerárquica, sino que se da en un marco democrático, respetando las voces y opiniones de los estudiantes, pero también aplicando límites y normas claras. Al respecto se citan lo siguiente:

OBN8: *siguen hablando y la profe los cambia de puesto, los manda hacia las esquinas para que queden alejados uno de otro.*

OBN6: *la profesora les dice que se sienten en las sillas dispuestas en grupo como lo habían hecho anteriormente.*

OBN7: *entonces, el profesor les dice que entre ellos mismos detecten quienes hablan e interrumpen la clase haciendo que no se cumpla lo planeado y no irán a la cancha.*

OBN1: *El video termina y la profesora dice que abran el cuaderno y les empieza a dictar el tema y los estudiantes se quejan mucho porque no quieren copiar, pero aun así lo hacen y el salón está en completo silencio.*

OBN3: *En el restaurante AN llega jugando con SM y corriendo, entrando sin tener en cuenta a los compañeros que están en la fila, a lo que profesora que los acompaña les hace el llamado y los ubica al final de la fila para que respeten el turno.*

OBN3: *Los estudiantes SO Y D piden permiso para ir al baño el profesor les pide avances en la actividad y estos después de unos minutos la presentan y él les da el permiso.*

De acuerdo con los fragmentos anteriores, las medidas de aseguramiento de cumplimiento de trabajo son fundamentales para mantener el enfoque académico en el aula. Estas medidas incluyen la supervisión constante del progreso de los estudiantes, el establecimiento de plazos claros y la provisión de retroalimentación sobre el desempeño. En contraste con enfoques autoritarios que dependen principalmente de sanciones externas para mantener el orden, algunos docentes adoptan estrategias centradas en la autorregulación del estudiante como herramienta fundamental para el control del aula.

En este enfoque, el docente se convierte en un guía que ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su propio comportamiento y a desarrollar las habilidades necesarias para autocontrolarse. Además, el docente puede implementar estrategias como el seguimiento individualizado de los estudiantes que tienen dificultades para cumplir con

sus tareas o aquellos que tienden a distraerse. Decisiones como ofrecer incentivos para el cumplimiento, o asignar tareas adicionales en caso de no cumplimiento, refuerzan el sentido de responsabilidad y compromiso de los estudiantes. Es crucial que el profesor implemente estas medidas de manera equitativa y constructiva, para evitar que los estudiantes se sientan desmotivados o castigados, favoreciendo siempre el crecimiento y el aprendizaje.

Es así como la dimensión y Manejo del comportamiento trata sobre cómo algunos de los docentes ejercen su autoridad para regular el comportamiento de los estudiantes y establecer un entorno de aprendizaje productivo y organizado, mientras que otros promueven la reflexión de los estudiantes sobre su actuar, es el caso de (OBN7).

Lo anterior demuestra que el uso de estas estrategias basadas en la autorregulación ayuda a que los estudiantes internalicen el sentido de la responsabilidad por sus actos, lo cual tiene un impacto positivo a largo plazo en su comportamiento, no solo en el aula, sino también en otros contextos. Esta forma de autoridad permite un manejo más fluido y constructivo del aula, dado que los estudiantes, al ser parte del proceso de reflexión, se sienten más involucrados en las decisiones y son más propensos a cambiar su actitud sin la necesidad de medidas punitivas.

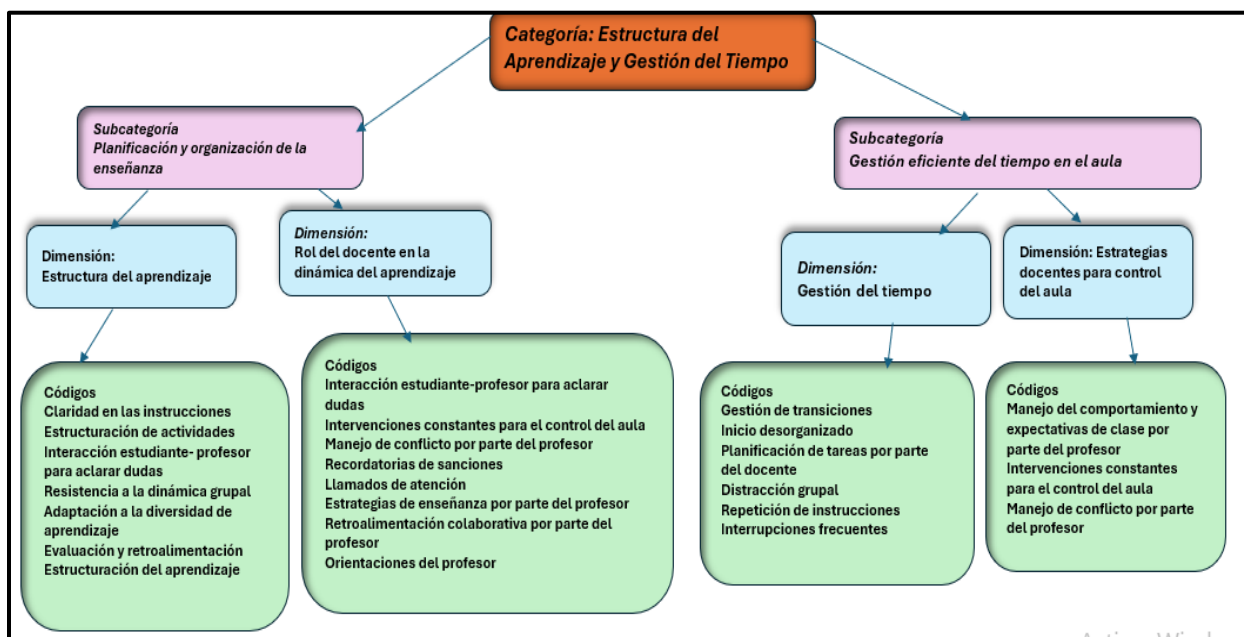
Este enfoque refleja lo que autores como Bandura, con su teoría del aprendizaje social, han sostenido: los estudiantes aprenden no solo a través de la observación directa de las conductas de los docentes, sino también a través de las interacciones que tienen con su entorno, en las que se promueven comportamientos que son modelados y reforzados en un contexto social positivo.

Por tal motivo, la gestión del comportamiento es crucial para el desarrollo de un ambiente de clase ordenado y eficiente. Al respecto, Emmer y Sabornie (2015) enfatizan que los docentes que establecen reglas claras y consistentes logran reducir los comportamientos disruptivos y mejoran la participación de los estudiantes en las actividades académicas y por tanto favorece el aprendizaje.

La figura 4 contiene la categoría *Estructura del Aprendizaje y Gestión del Tiempo* la cual se enfoca en la planificación, organización de actividades y manejo eficiente del tiempo para favorecer un entorno de aprendizaje óptimo.

Figura 4

Categoría: Estructura del Aprendizaje y Gestión del Tiempo



Fuente: Elaboración Propia

Categoría: Estructura del Aprendizaje y Gestión del Tiempo

La categoría Estructura del Aprendizaje y Gestión del Tiempo abarca aspectos fundamentales para la creación de un entorno de aprendizaje efectivo. Esta categoría incluye una planificación adecuada, la organización de las actividades de enseñanza, la correcta gestión del tiempo y la intervención pedagógica.

De allí que la Subcategoría Planificación y Organización de la Enseñanza, es un aspecto central en cualquier estrategia pedagógica; consiste en estructurar las actividades, establecer las metas de aprendizaje y prever los recursos y el tiempo necesarios para alcanzar los objetivos educativos. Una planificación adecuada es crucial para el éxito de las actividades en el aula, ya que organiza el tiempo de manera eficiente y optimiza el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Es así como la dimensión *Estructura del Aprendizaje* tiene como códigos: Claridad en las instrucciones, Estructuración de actividades, Interacción estudiante-profesor para

aclarar dudas, Resistencia a la dinámica grupal, Adaptación a la diversidad de aprendizaje, Evaluación y retroalimentación, Estructuración del aprendizaje.

OBN6: *En esta actividad, la educadora quiere que los estudiantes exploren sus raíces y puedan entender mejor quienes son, resaltando la identidad, los vínculos familiares y valores y fortalecimiento de los lazos familiares.*

OBN5: *El profesor logró hacer que los estudiantes trabajaran en equipo y todos estaban muy entregados a la actividad puesto que expresaban sus ganas de ganar.*

OBN2: *los estudiantes se concentran más en decorar el sobre que en lo que deben escribir y la profesora sigue orientando sin obtener mayor atención ya que hablan durante toda la clase. La profe al ver esto, propone que durante ese día solo va a revisar una de las cartas, pero que para obtener una buena nota debe estar bien redactada y que las dos restantes las traigan bien hechas de la casa en la próxima clase.*

La estructuración de actividades hace referencia a la forma en que se organizan las tareas y los ejercicios en el aula. Marzano (2007) argumenta que una buena estructuración de las actividades ayuda a los estudiantes a comprender los objetivos de aprendizaje y a mantenerse enfocados. Las actividades bien planificadas permiten un flujo adecuado de trabajo, evitando la dispersión de atención y asegurando que los estudiantes mantengan su concentración. La interacción constante entre el estudiante y el profesor es fundamental para la resolución de dudas y la retroalimentación. Según Vygotsky (1978), la interacción social y el diálogo con el profesor permiten que los estudiantes internalicen conceptos y avancen en su aprendizaje. Este intercambio también promueve una mayor motivación y reduce la ansiedad, ya que los estudiantes sienten que pueden recibir apoyo y orientación cuando lo necesiten.

En cuanto a la resistencia a la dinámica grupal ocurre cuando algunos estudiantes tienen dificultades para ajustarse a las actividades grupales. Johnson y Johnson (1999) destacan que una planificación adecuada debe prever estrategias para integrar a todos y la resistencia puede ser señal de que el grupo no está bien estructurado o que las actividades no son lo suficientemente inclusivas.

Una planificación adecuada, que contemple instrucciones claras, estructuración de actividades, interacción continua entre docente y estudiantes, adaptación a la diversidad y evaluación constante, facilita un aprendizaje efectivo. Los docentes deben

asegurarse de que las actividades sean inclusivas, con metas claras, para fomentar la participación de todos los estudiantes.

Continuando con la dimensión *Rol del docente en la dinámica del aprendizaje* con Códigos. Interacción estudiante-profesor para aclarar dudas, Intervenciones constantes para el control del aula, Manejo de conflicto por parte del profesor, Recordatorias de sanciones, Llamados de atención, Estrategias de enseñanza por parte del profesor, Retroalimentación colaborativa por parte del profesor, Orientaciones del profesor:

OBN7: *estos no hacen caso hasta que el profe director de grupo les llama la atención diciéndoles que les mandara una citación a los padres porque no respetan a los demás profes y estos atienden el llamado dejando de correr de esa manera desmedida.*

OBN2: *La profesora empieza a llamar al azar a los estudiantes para que se haga una lectura secuencial, les indica que la lectura debe ser calmada, con una buena entonación y en voz alta.*

OBN3: *la profesora dice que al parecer si entendieron y les coloca el video donde se dramatiza el texto y los estudiantes se interesan por verlo.*

La interacción docente-estudiante es fundamental para aclarar dudas y promover el aprendizaje profundo. Vygotsky (1978) sostiene que la interacción social es esencial para el desarrollo cognitivo. Las dudas deben ser atendidas rápidamente para evitar la confusión y mantener el flujo del aprendizaje. Las intervenciones constantes son necesarias para mantener el orden y la disciplina en el aula. Por lo tanto, la interacción docente-estudiante no solo facilita la comprensión, sino que también desempeña un papel esencial en la regulación del ambiente del aula.

Los fragmentos mencionados se relacionan con la teoría de Vygotsky sobre la interacción docente-estudiante en la manera como en la observación: OBN-7. En este fragmento, el docente toma una medida más directa y autoritaria al advertir que enviará una citación a los padres de los estudiantes que no respetan a los demás profesores. Esto refleja un enfoque correctivo que busca garantizar el orden en el aula y evitar que el comportamiento disruptivo interfiera con el aprendizaje de los demás.

En este sentido, el docente ejerce una autoridad pedagógica que busca establecer límites claros y reforzar la disciplina, lo que es crucial para crear un ambiente propicio para el aprendizaje (Vygotsky, 1978). En lo concerniente a OBN-2, la profesora opta por

una estrategia de interacción directa con los estudiantes, llamándolos al azar para que realicen una lectura secuencial, indicándoles las condiciones para una correcta lectura: calmada, con buena entonación y en voz alta. A diferencia del fragmento anterior, aquí la profesora implementa una estrategia más constructiva y participativa que permite que los estudiantes se involucren activamente en la clase.

De esta manera, el docente fomenta un ambiente en el que los estudiantes no solo siguen instrucciones, sino que participan activamente en el proceso de aprendizaje.

Este enfoque está alineado con la teoría de Vygotsky, quien destaca la importancia de la interacción social en el aprendizaje, ya que, al ser llamados al azar, los estudiantes deben estar atentos y colaborar con el docente en la tarea de la lectura. Además, se les plantea una meta que involucra el desarrollo de habilidades de expresión oral, lo que fomenta el aprendizaje compartido y la internalización de los conocimientos.

Por lo tanto, la interacción constante entre el docente y los estudiantes permite que estos últimos desarrollen habilidades clave mientras se mantiene el enfoque en la zona de desarrollo próximo (ZDP).

Por lo que se refiere a OBN-3, la profesora coloca un video para dramatizar el texto que los estudiantes están trabajando. Esto refleja un ajuste en la estrategia pedagógica basado en la necesidad de mantener el interés de los estudiantes y reforzar su comprensión del contenido.

Así, la profesora demuestra cómo la adaptación de los recursos pedagógicos puede revitalizar la participación y la comprensión de los estudiantes. Al detectar que la actividad anterior no había generado el suficiente interés o comprensión, la profesora toma una decisión reflexiva para complementar su explicación con un recurso audiovisual. Aquí, se observa cómo el docente ajusta dinámicamente la actividad para mejorar la motivación y la participación de los estudiantes, lo que refuerza la idea de que el docente debe ser flexible y responder a las necesidades del grupo en tiempo real.

De hecho, este enfoque refleja la importancia de la adaptabilidad y de ajustar las estrategias de enseñanza en función de las necesidades inmediatas del aula. Es decir, que en OBN7, la intervención se orienta a resolver un comportamiento disruptivo que afecta al ambiente de aprendizaje. La estrategia utilizada se centra en restablecer el

orden mediante una advertencia de sanción, lo cual es necesario para garantizar que el ambiente sea adecuado para todos los estudiantes.

Por el contrario, en OBN2 y OBN3, las intervenciones del docente son más proactivas y participativas, orientadas a involucrar activamente a los estudiantes. Es decir que el docente toma decisiones basadas en la necesidad de ajustar su estrategia pedagógica para involucrar a los estudiantes y mantener su interés. En ambos casos, la interacción docente-estudiante sigue siendo el eje central del aprendizaje, permitiendo que el docente observe las necesidades de los estudiantes y ajuste su enfoque según lo requerido.

Lo anterior, demuestra cómo el docente debe ser consciente de las diferentes necesidades de los estudiantes y cómo sus intervenciones pueden ser tanto correctivas como orientadas a la participación. Vygotsky (1978) destaca que el aprendizaje se da en el contexto de la interacción social, y que los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas a través de la mediación de los adultos o compañeros más experimentados.

En los fragmentos presentados, se evidencia cómo el docente, al intervenir con diferentes estrategias, crea un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes pueden aprender de manera activa, ya sea corrigiendo un comportamiento disruptivo o adaptando la actividad para mejorar la comprensión y el interés en el contenido.

Se puede decir que, los tres fragmentos muestran cómo el docente, al igual que Vygotsky sugiere, ajusta su estrategia pedagógica según las necesidades del aula, utilizando tanto medidas correctivas como recursos que promuevan la participación activa de los estudiantes. Esto refleja un manejo equilibrado entre la disciplina y la motivación para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Ahora bien, Brophy (2006) dice que las instrucciones deben ser claras, consistentes y orientadas a la enseñanza, no solo al control. Estas intervenciones ayudan a prevenir problemas de comportamiento antes de que se conviertan en distracciones mayores, al igual que el manejo de conflicto por parte del profesor.

Es de resaltar que los recordatorios de sanciones y llamados de atención deben ser utilizados con moderación para evitar que el aula se convierta en un espacio de control negativo. Según Canter y Canter (2001) las sanciones deben ser justas y proporcionadas. En este sentido, en OBN7 hay un evidente llamado de atención

acompañado de una sanción causada por faltas de respeto e ignorar las normas de comportamiento, mientras que en la ob2 se evidencian las instrucciones claras de la docente sobre como realizar la actividad. En por ello que se puede afirmar que la interacción e instrucciones emitidas deben ser aclaradas y se debe acompañar el estudiante durante el proceso.

En este mismo sentido, la subcategoría *Gestión Eficiente del Tiempo en el Aula* aborda los factores que influyen en el uso adecuado del tiempo dentro del entorno escolar, destacando tanto las acciones del docente como las respuestas de los estudiantes. Una gestión eficiente implica no solo evitar pérdidas de tiempo, sino también organizar actividades de manera que maximicen el aprendizaje y mantengan el enfoque de los estudiantes. Esta subcategoría se divide en las siguientes dimensiones: Gestión del Tiempo, Estrategias Docentes para el Control del Aula, Estructura del Aprendizaje y Distracción.

Es así, como la dimensión: Gestión del Tiempo, explora cómo el manejo del tiempo influye en el desarrollo de las actividades escolares. Los códigos que la conforman son la Gestión de la transición e inicio desorganizado, Planificación de tareas por parte del docente, Distracción grupal, Repetición de instrucciones, Interrupciones frecuentes. El manejo inadecuado del tiempo, como transiciones desorganizadas e interrupciones constantes, genera distracción y afecta el ritmo del aula (Zimmerman, 2000). La planificación eficiente, según Torrano y González (2004), es clave para evitar repeticiones innecesarias y fomentar la autorregulación en los estudiantes. En las siguientes observaciones se evidencia que los estudiantes pierden interés durante inicios desorganizados, lo que refuerza la necesidad de estrategias claras y estructuradas.

OBN7: *Los estudiantes, al terminar una hora de clase deben esperar algunos minutos hasta que el profesor llegue, en esta ocasión los estudiantes se encuentran por fuera del salón esperando al profesor de educación física, el profesor llega y los estudiantes se dirige a sus asientos los cuales están en hileras al frente del tablero.*

OBN8: *La educadora llega al aula de clases y los estudiantes están de pie charlando con los compañeros, al llegar la profesora se dirigen a sus puestos y CM, AS, MI, MA, NA siguen hablando y caminando por el salón de clases hasta que la profesora les pide nuevamente que se ubiquen en sus puestos.*

OBN6: *Los estudiantes del grupo 6:3 está conformado por 10 hombres y 20 mujeres, los cuales se encuentran en el aula de clases en la que tenían una clase de artística, llega el profesor de inglés y les pide que guarden el material con el que estaban trabajando que en esos momentos inicia la clase de inglés, los estudiantes continúan haciendo la manilla con hilos y el profesor insiste llamando a los estudiantes esta vez por su nombre.*

OBN3: *Sigue el ruido en el salón algunos tocan la silla simulando melodías u otros hablan de cosas distintas a la clase, A y J aún continúan con los hilos en la mano y el profesor procede a quitarlo a lo que los estudiantes reaccionan gritando y guardando el material. Es así como solo unos cuantos prestan atención.*

La Gestión de Transiciones se refiere a la capacidad del profesor para organizar los momentos de cambio dentro de la clase (por ejemplo, de una actividad a otra o del inicio al desarrollo de la clase). La gestión eficiente de las transiciones evita la pérdida de tiempo y minimiza las distracciones, lo que contribuye a un mejor aprovechamiento del tiempo de aprendizaje. Esta habilidad del docente permite que los estudiantes se mantengan concentrados y reduce la probabilidad de comportamientos disruptivos, el Inicio desorganizado de la clase puede afectar negativamente el flujo del aprendizaje.

En los fragmentos, se evidencia que los estudiantes no atienden de inmediato la solicitud del docente de guardar el material para iniciar la clase de inglés. Continúan con su actividad sin prestar atención, lo que refleja un desorden en la transición entre las actividades y la falta de disposición para comenzar la clase de manera ordenada, se muestra que los estudiantes no están organizados al inicio de la clase, ya que se encuentran de pie, charlando y caminando por el aula. La falta de disposición inmediata y la intervención del docente para solicitarles que se ubiquen, evidencian un desorden en el comienzo de la clase.

Estas situaciones reflejan momentos de desorganización, tanto en la entrada de los estudiantes al aula como en la transición entre actividades, lo que puede influir en la fluidez y el orden del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una introducción estructurada y clara puede mejorar significativamente la eficiencia en el uso del tiempo. Por su parte, una planificación adecuada de tareas es esencial para gestionar eficazmente el tiempo. El docente debe asegurarse de que las actividades sean apropiadas para el tiempo disponible y que los estudiantes estén

claramente informados sobre qué hacer en cada momento. La planificación también debe considerar la flexibilidad ante imprevistos, optimizando el uso del tiempo para cumplir con los objetivos pedagógicos.

La Distracción Grupal puede surgir cuando los estudiantes no están completamente enfocados o cuando se presentan momentos de desorganización, refleja la dificultad de mantener la atención de todo el grupo, lo cual puede generar pérdidas de tiempo. Las estrategias de intervención docente, como redirigir la atención y establecer normas claras, son clave para minimizar estas distracciones. Es el caso de OBN4 y OBN2.

Por otro lado, la dimensión Estrategias Docentes para el Control del Aula aborda las acciones del docente para mantener el orden y la dinámica del aprendizaje, cuyos códigos son el Manejo del comportamiento y expectativa de clase por parte del profesor, Intervenciones constantes para el control del aula, Manejo de conflictos por parte del profesor.

El docente juega un rol clave al modelar comportamientos deseados y manejar conflictos. Según Pintrich (2000), las expectativas claras y el manejo efectivo del aula fomentan un ambiente propicio para el aprendizaje. No obstante, las intervenciones constantes pueden distraer si no se integran al flujo de la clase. Se muestran los siguientes fragmentos:

OBN7: *El profesor luego pregunta que, si tienen dudas sobre lo expuesto y los estudiantes dicen que no, V toca con los lápices la silla simulando toques de tambor y habla al mismo tiempo con M, el profe les dice que el tiempo es de ellos y N vuelve a repetir “silencio” y entonces todos hacen silencio, el profesor hasta que ST y SR hablan entre ellas y el profesor se detiene hasta que ellas se callan.*

OBN4: *AN juega y ríe con SA y con MT, al igual que SV, MP, MC, SE, hacen un gran escándalo, el profesor empieza a hablar bajito y los estudiantes poco a poco bajan la voz hasta que solo se escucha el profesor.*

OBN3: *Los estudiantes A, M y J interrumpen cada vez que el profesor llama la atención a algún compañero ellos se burlan o argumentan lo dicho por el docente. El profesor no pierde la calma y continúa dando ejemplos del diario vivir para que los estudiantes participen, el profesor les llama la atención utilizando la palabra por favor.*

El Manejo del Comportamiento y Expectativas de Clase por parte del Profesor establece expectativas claras y mantener un enfoque constante sobre el comportamiento de los estudiantes ayuda a prevenir conductas disruptivas. En los fragmentos se muestra la estrategia que emplea el profesor para recuperar el control del aula y reducir el ruido es hablar en un tono de voz más bajo, lo que genera una respuesta en los estudiantes que deciden callarse para poder escuchar lo que dice.

Esta técnica busca que los estudiantes presten atención a través de la variación en el tono de la voz, generando la necesidad de silencio para captar la información. En el otro fragmento, el profesor sigue manteniendo la calma y evita ceder a la provocación. A pesar de las interrupciones y burlas de los estudiantes, el profesor utiliza ejemplos prácticos del día a día para captar la atención de los estudiantes y facilitar su participación. El docente hace un llamado respetuoso y firme ("por favor") para corregir las conductas sin perder el control de la situación.

En el fragmento de la OBN6 se refleja una estrategia de manejo de conflictos centrada en la calma y la persistencia del docente. A pesar de las interrupciones y el comportamiento disruptivo, el profesor no reacciona de manera agresiva, ni impaciente. En cambio, mantiene su enfoque en el contenido de la clase y hace un llamado de atención educado pero firme, utilizando la expresión "por favor" para instar a los estudiantes a comportarse adecuadamente.

Este enfoque subraya la importancia de mantener un entorno respetuoso y organizado, a la vez que fomenta la autorregulación en los estudiantes. Este código muestra cómo el profesor realiza varias acciones para captar la atención de la clase y mantener el orden, desde hacer silencio hasta cambiar su tono de voz. Lo anterior nos indica que, para fomentar el orden en el aula, el profesor utiliza varias estrategias de manejo del comportamiento basadas en la calma, la paciencia, y el respeto. Estas estrategias son efectivas para lograr un ambiente de aprendizaje productivo sin recurrir a medidas punitivas. A continuación, se detallan los elementos clave para fomentar el orden.

Por su parte, las Intervenciones Constantes para el Control del Aula, refleja la necesidad de que el docente intervenga regularmente para mantener el control del aula. Las intervenciones no solo se refieren a la corrección de comportamientos disruptivos,

sino también a la supervisión constante para asegurar que los estudiantes se mantengan comprometidos y enfocados. Las intervenciones deben ser proporcionales y oportunas, permitiendo que el flujo de la clase no se vea interrumpido.

El manejo de Conflictos por parte del Profesor determina la capacidad del profesor para manejar los conflictos de manera efectiva es crucial para evitar que se conviertan en distracciones mayores. Como evidencia, el caso de la OBN-7, se observa que los estudiantes, al no hacer caso a las indicaciones del profesor, comienzan a correr de manera desmedida. El docente no recurre a sanciones inmediatas, sino que utiliza la estrategia de advertir sobre las consecuencias (citación a los padres).

Lo anterior, genera un cambio en el comportamiento de los estudiantes, quienes dejan de correr. La estrategia aquí es la aplicación de una advertencia firme, pero sin agresividad, buscando que los estudiantes reflexionen sobre las consecuencias de sus acciones.

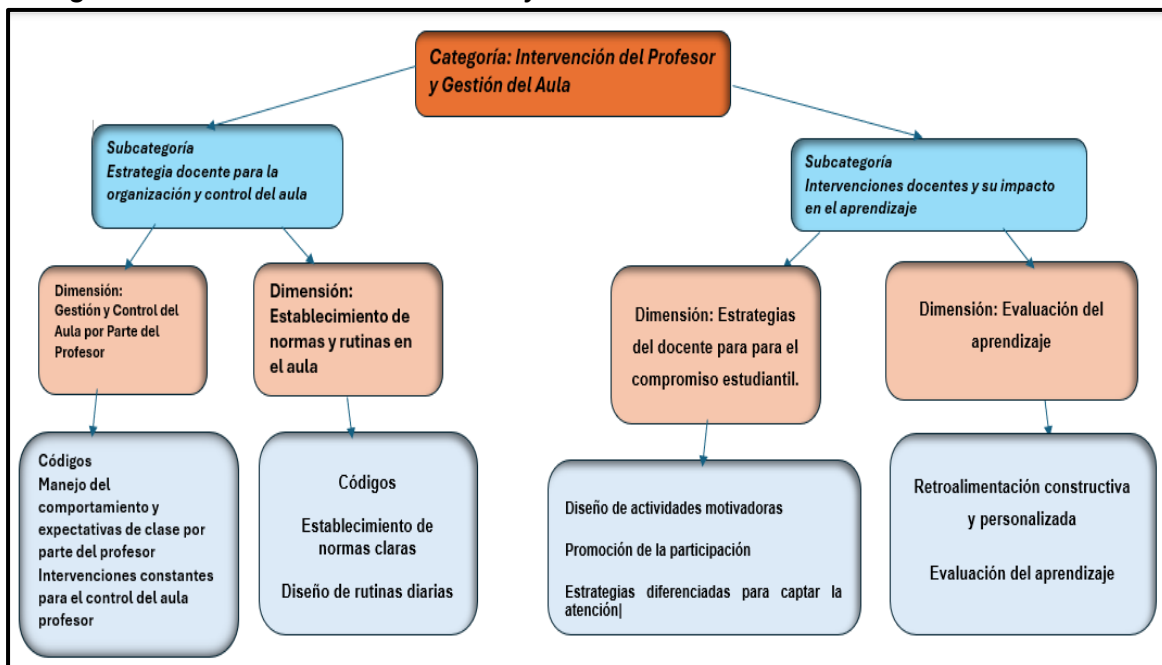
En este punto, hay que mencionar que los conflictos, si no se abordan adecuadamente, pueden consumir tiempo valioso y desviar la atención de los objetivos de aprendizaje resalta la importancia de la mediación temprana y el fomento de un clima de respeto y colaboración en el aula. La gestión eficiente del tiempo en el aula es fundamental para maximizar el aprendizaje y minimizar las distracciones.

Las intervenciones del docente, como la planificación de tareas, el establecimiento de expectativas claras y el manejo activo de las transiciones y conflictos, contribuyen a un ambiente más estructurado y productivo. Al integrar estas prácticas con estrategias de autorregulación, los estudiantes no solo mejoran su desempeño académico, sino que también desarrollan habilidades valiosas para su autonomía en el aprendizaje. La disciplina y el control del aula, cuando se gestionan de manera efectiva, permiten que el tiempo se utilice de manera óptima, favoreciendo una experiencia educativa más fluida y enriquecedora.

La categoría Intervención del *Profesor y Gestión del Aula aborda en la figura, muestra las* estrategias que los docentes utilizan para organizar el aula, controlar el comportamiento y favorecer el aprendizaje.

Figura 5

Categoría: Intervención del Profesor y Gestión del Aula



Fuente: Elaboración Propia

Categoría: Intervención del Profesor y Gestión del Aula

Esta categoría se refiere al conjunto de acciones y estrategias que los docentes emplean para organizar el aula, gestionar el comportamiento de los estudiantes y facilitar el aprendizaje. Es así como la subcategoría Estrategia Docente para la Organización y Control del Aula es crucial para mantener un ambiente favorable que permita un aprendizaje eficaz. Esta subcategoría se descompone en varias dimensiones que abordan diferentes aspectos de la intervención docente.

Es así como, la unidad Temática Gestión y Control del Aula por Parte del Profesor examina cómo las estrategias del docente para manejar el comportamiento de los estudiantes y sus expectativas de clase impactan la dinámica del aula y sus códigos son el Manejo del comportamiento y expectativas de clase por parte del profesor, Intervenciones constantes para el control del aula.

Como se ve, el manejo del comportamiento es fundamental para mantener un ambiente en el que todos los estudiantes puedan aprender de manera efectiva. Según Emmer y Sabornie (2015), las expectativas claras y la consistencia en las intervenciones

son esenciales para establecer normas de conducta que favorezcan el aprendizaje. Las intervenciones constantes para controlar el aula pueden ser necesarias, pero también es importante que estas no interrumpen el flujo de la clase. Los conflictos deben ser manejados de manera que se resuelvan sin alterar excesivamente el ambiente de aprendizaje, todos estos eventos pueden perjudicar los ritmos de aprendizaje de la clase en general:

OBN1: SA y J dice que se le perdió un lápiz y culpa a MO, la profesora pregunta por qué lo culpa y él dice que, porque en otras ocasiones MO se ha robado los útiles a otros compañeros, la profesora le pide amablemente a MO que revise su bolso y este no tiene nada la profesora invita a todos a hacer lo mismo y no se encuentra el lápiz. A lo que la profe les da una charla del respeto a las pertenencias ajenas y que le hará una rebaja al ambiente escolar del grupo si se continúan repitiendo esas conductas.

OBN3: La profesora dice que al parecer sí entendieron y les coloca el video donde se dramatiza el texto y los estudiantes se interesan por verlo.

Con base a los anteriores registros se evidencia la necesidad de enfatizar en la intervención decidida y mediada del docente para evitar que desvíe el sentido e intencionalidad de las actividades que se propone. En la OBN3, la profesora utiliza una estrategia alternativa (mostrar un video) para atraer la atención de los estudiantes y resolver el problema de falta de concentración. En lugar de imponer sanciones, cambia la dinámica para mejorar la participación de los estudiantes y enfocar su atención en la tarea.

Lo anterior, refuerza la importancia del comportamiento apropiado durante la lectura, mientras establece un entorno de respeto sin recurrir a sanciones inmediatas. El Manejo del comportamiento y expectativas de clase por parte del profesor, pueden destacar las observaciones que muestran cómo el docente establece un marco de comportamiento deseado desde el inicio de la clase. También es relevante contrastar este manejo con la teoría de la autorregulación de Zimmerman (2002), destacando cómo las expectativas claras promueven un entorno que fomenta el autocontrol y la autorregulación en los estudiantes.

Las Intervenciones constantes para el control del aula, habla de la frecuencia y tipo de intervenciones del profesor para redirigir comportamientos disruptivos.

De acuerdo con estudios de manejo conductual en contextos educativos, por ejemplo, Torrano y González (2004), se centra en cómo los docentes pueden utilizar diversas estrategias para gestionar el comportamiento de los estudiantes, mejorar el ambiente de aprendizaje y reducir los comportamientos disruptivos. En su investigación, proponen que el manejo conductual efectivo debe ser adaptado a las características y necesidades de los estudiantes, lo que incluye el establecimiento de expectativas claras, el refuerzo positivo, y la creación de un entorno estructurado que facilite la autorregulación de los estudiantes.

El Manejo del comportamiento por parte del profesor resalta cómo la docente media en conflictos entre estudiantes, promoviendo habilidades de resolución de problemas y regulación emocional que ayuda a reflexionar junto con los estudiantes sobre las consecuencias de su comportamiento. Es ahí, cuando escuchar y abordar las preocupaciones de los estudiantes es indispensable, (como en OBN-1, donde la profesora aborda una acusación de robo con calma y amabilidad).

Al igual que fomentar la autorregulación y el respeto mediante actividades estructuradas y claras, como en OBN-2, donde se establece un comportamiento esperado para la lectura y redirigir la atención de los estudiantes hacia un enfoque más productivo y atractivo, como en OBN-3, donde se utiliza un video para revitalizar el interés y la participación de los estudiantes resultan estrategias tanto preventivas como reactivas que favorecen la resolución de conflictos sin necesidad de sanciones punitivas, priorizando siempre la reflexión, el respeto y la participación activa en el aula. Este enfoque conecta con la teoría volitiva y su enfoque en el control de impulsos para la resolución de problemas.

Es así como la dimensión *Establecimiento de normas y rutinas* en el aula con Códigos Establecimiento de normas claras y Diseño de rutinas diarias, propone el diseño de rutinas diarias, esta unidad temática aborda como el docente establece las reglas y rutinas para crear un ambiente organizado y funcional según Flores (2000) y Álvarez et al. (2006) enfatiza que las normas claras y consistentes refuerzan la estructura del aula promoviendo un clima adecuado para el aprendizaje.

Las normas y rutinas no solo contribuyen al control del aula, sino que también favorecen a la productibilidad y a la autorregulación en los estudiantes tal como se evidencia en los fragmentos a continuación.

OBN8: *Los estudiantes entran al salón y algunos se demoran para ocupar su puesto a lo que la profesora los saluda y les pide que por favor se dirijan a sus asientos, empieza una oración “el padre nuestro y algunos estudiantes repiten, pero otros hacen silencio durante la realización de esta, la profesora pregunta quien faltó a clase y EM, M y MG empiezan a hablar al mismo tiempo y la profesora les dice que no puede escuchar a todos a la vez y hacen silencio y YA le dice con calma que faltaron los estudiantes MX y T ,la profe procede a llenar la inasistencia.*

OBN7: *Los estudiantes deben estar en silencio para escuchar las instrucciones del profesor antes de iniciar la actividad.*

El establecimiento de normas claras y el diseño de rutinas diarias son elementos esenciales para la gestión del aula. Es así, como en la OBN7 se destaca una norma clara sobre el silencio y la atención durante las instrucciones del profesor. Este tipo de expectativa se convierte en una rutina dentro del aula, donde los estudiantes saben que deben guardar silencio para recibir las indicaciones del docente, lo que favorece un ambiente organizado y productivo. Las normas claras crean un ambiente de respeto mutuo y previsibilidad, mientras que las rutinas diarias establecen una estructura que facilita el aprendizaje y fomenta la autorregulación en los estudiantes.

Ambas prácticas, al enfocarse en la reflexión personal y la toma de conciencia sobre las propias acciones, favorecen el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes. A través de la reflexión constante sobre sus comportamientos y decisiones, los estudiantes aprenden a identificar las consecuencias de sus actos y a gestionar su conducta de manera autónoma. Este proceso de autoconciencia es fundamental para que los estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje y puedan regularse emocional y cognitivamente, habilidades esenciales para alcanzar el éxito académico de manera sostenible

Igualmente, la *subcategoría Intervenciones docentes y su impacto en el aprendizaje*, se refiere a las acciones, estrategias y métodos que los docentes implementan para apoyar y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estas

intervenciones pueden variar según las necesidades del grupo o de los estudiantes individuales y son fundamentales para promover el éxito académico, el desarrollo emocional y la motivación.

En esta subcategoría, las intervenciones docentes se consideran como respuestas estratégicas a los desafíos que los estudiantes pueden enfrentar en su aprendizaje. Estas pueden incluir la implementación de actividades específicas, la modificación de estrategias pedagógicas, el uso de tecnología educativa, el manejo de la dinámica de aula, o la adaptación de recursos y métodos de enseñanza para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes. Está conformada por la dimensión Estrategias del docente para el compromiso estudiantil, con los códigos Diseño de actividades motivadoras, Promoción de la participación y Estrategias diferenciadas para captar la atención. Los siguientes fragmentos ilustran estos códigos:

OBN4: *MP se acerca donde el profe y le pregunta que debe hacer y el profesor primero se queda mirándolo y luego procede a explicarle, la reacción de MP es decir ya entendí y se sienta a realizar la actividad.*

OBN5: *el estudiante J pregunta porque dice no entender, pero el profesor le explica a través de un ejemplo del diario vivir, entonces muchos dicen ya entendí.*

OBN5: *El profesor comienza a caminar por el salón haciendo una revisión de quienes están trabajando y encuentra que JL y SL no tienen nada en su hoja de actividad.*

OBN5: *SH la tiene toda y la mayoría no la ha terminado por lo que el profesor debe anunciar que terminaran en la próxima clase.*

Las estrategias del docente para el compromiso estudiantil son un conjunto de técnicas, enfoques y métodos que los profesores utilizan para involucrar a los estudiantes activamente en su proceso de aprendizaje, promover su motivación y aumentar su participación en las actividades académicas. El objetivo de estas estrategias es lograr que los estudiantes se sientan interesados, responsables y motivados para aprender, lo que mejora su rendimiento académico y su desarrollo integral. Según Vygotsky (1934), en su obra “Pensamiento y Lenguaje” impulsa la idea de que el aprendizaje se potencia

cuando es social y colaborativo. La participación permite a los estudiantes aprender en un entorno de interacción, lo que aumenta el compromiso.

El compromiso estudiantil no se limita a la participación en clase, sino que también incluye la motivación intrínseca, la autorregulación del aprendizaje, la curiosidad intelectual y el esfuerzo persistente para superar desafíos. Los docentes desempeñan un papel fundamental en la creación de un ambiente de aprendizaje que favorezca este tipo de compromiso.

Es así, como en la OBN4, se evidencia el compromiso estudiantil del estudiante MP, quien muestra una disposición activa para aprender. Tras recibir una explicación clara del docente, MP se siente motivado a continuar con la actividad. Esta actitud refleja su compromiso intrínseco y la autorregulación del aprendizaje, en tanto se evidencia en el estudiante la iniciativa de solicitar apoyo en el docente para aclarar una duda y retomar la tarea por su cuenta. De esta manera, se observa cómo el estudiante no solo sigue las instrucciones del docente, sino que también gestiona su propio aprendizaje.

Por otro lado, en la OBN5, el estudiante J demuestra curiosidad intelectual al preguntar y querer entender mejor los contenidos. La explicación contextualizada del docente, basada en ejemplos de la vida diaria, fomenta la motivación intrínseca de los estudiantes, ya que hace el contenido más cercano y relevante para ellos. En consecuencia, los estudiantes se sienten más comprometidos con la tarea, lo que facilita su participación en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, aunque no se menciona directamente la motivación de los estudiantes, la acción del docente al acompañar de manera activa el progreso de los estudiantes refuerza el compromiso y la responsabilidad del grupo. Esta actitud en el docente promueve un ambiente donde cada estudiante es consciente de su propio desempeño, lo que contribuye a la autorregulación del aprendizaje.

Finalmente, el docente reconoce el esfuerzo de SH, lo que demuestra que la motivación intrínseca de este estudiante ha llevado a un esfuerzo persistente en la tarea. Al mismo tiempo, el docente establece un plan claro para que los estudiantes que no han completado la actividad continúen trabajando. Esto ayuda a mantener el compromiso y a regular el aprendizaje en un ambiente organizado y motivador.

Lo anterior está estrechamente relacionado con la unidad temática *evaluación del aprendizaje* con los códigos Retroalimentación constructiva y personalizada y Evaluación del aprendizaje. La evaluación del aprendizaje debe ser continua y formativa, es decir, debe utilizarse a lo largo del proceso educativo para monitorear el progreso del estudiante y proporcionar retroalimentación que fomente la mejora. La evaluación formativa juega un papel clave en las intervenciones docentes. Según Black y Wiliam (1998) la evaluación formativa mejora el rendimiento de los estudiantes, ya que permite ajustar la enseñanza a las necesidades específicas de cada estudiante. Los siguientes fragmentos muestran el desarrollo de ello:

OBN8: *El profe orienta sobre las reglas del juego y las posiciones y la estudiante ST habla al mismo tiempo que el profe y este le pregunta sobre lo explicado a lo que la estudiante no supo que responder y así sigue preguntando a todos los que hablaron durante la explicación, los estudiantes que respondieron fueron los que no se les tuvo que llamar la atención, frente a esto el profe dice que no se puede atender dos cosas, al mismo tiempo porque alguna queda mal.*

OBN8: *el profesor dibuja una cancha en el tablero y empieza a explicar el desplazamiento de los jugadores y S habla con ST, el profesor responde las dudas de los estudiantes que preguntan.*

OBN7: *La docente se sienta y allí van llegando los estudiantes a mostrar sus trabajos y a pedir instrucciones los cuales la profesora con mucha paciencia les da.*

OBN5: *El profesor comienza a caminar por el salón haciendo una revisión de quienes están trabajando y encuentra que JL y SL no tienen nada en su hoja de actividad. El docente se detiene frente a ellos y les pregunta si necesitan ayuda. JL responde que se olvidó de la tarea, mientras que SL menciona que no sabe por dónde empezar. El profesor les sugiere organizar sus ideas y les da una breve explicación sobre la actividad, brindándoles un ejemplo práctico de lo que deben hacer. Después de la intervención del profesor, JL y SL comienzan a trabajar en la actividad, y el docente se asegura de que todos los estudiantes estén avanzando adecuadamente antes de continuar con la clase.*

La retroalimentación es un componente clave en el proceso de evaluación, y su efectividad depende de su carácter constructivo y personalizado. La retroalimentación debe proporcionar a los estudiantes información clara sobre cómo pueden mejorar y, lo más importante, debe estar alineada con sus necesidades individuales y la evaluación del aprendizaje implica no solo medir los conocimientos adquiridos por los estudiantes, sino también evaluar el proceso a través del cual llegaron a esa comprensión. Es el caso

de la OBN4 aunque el docente no señala un error específico, al proporcionar la explicación al estudiante MP sobre la actividad, el docente está corrigiendo la confusión del estudiante, aclarando el procedimiento y ayudando a que entienda su tarea.

Es fundamental que las evaluaciones se utilicen para promover el aprendizaje, no solo para calificarlo. En el caso de la OBN5 refleja un enfoque proactivo por parte del docente para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar en la actividad, ayudándolos a superar cualquier obstáculo que puedan haber encontrado.

En conclusión, las intervenciones docentes y su impacto en el aprendizaje juegan un papel muy importante en la autorregulación y el rendimiento académico de los estudiantes. La gestión del aula y las intervenciones del profesor son cruciales para fomentar un entorno de aprendizaje que no solo favorezca la adquisición de conocimiento, sino que también estimule la autorregulación y el rendimiento académico de los estudiantes. Las observaciones proporcionan ejemplos claros de cómo estos aspectos interactúan para influir positivamente en los estudiantes.

En cuanto al Manejo de comportamientos disruptivos, en las observaciones, se ve cómo el docente maneja las distracciones y comportamientos disruptivos sin recurrir a sanciones severas, sino utilizando estrategias de autorregulación. Por ejemplo, en OBN-5, el profesor utiliza un enfoque calmado para llamar la atención de los estudiantes que interrumpen, pidiendo que se haga silencio sin generar un ambiente hostil. Esto no solo mejora el orden en el aula, sino que también permite a los estudiantes reflexionar sobre cómo su comportamiento afecta el proceso de aprendizaje, ayudándoles a regular su propio comportamiento.

Por otro lado, la clarificación de expectativas y retroalimentación constructiva en la OBN4, el profesor observa que algunos estudiantes no tienen la actividad completa y, en lugar de imponer castigos, les da una oportunidad de reflexionar sobre lo que les falta y les ofrece ayuda. Este tipo de intervención fomenta la autonomía de los estudiantes, ya que les permite identificar sus errores y tomar decisiones informadas para corregirlos. Además, el profesor no solo les indica que deben completar la tarea, sino que les explica cómo pueden mejorar, promoviendo la autocorrección.

Así como el uso de estrategias activas para generar compromiso en OBN3, el profesor introduce un video que dramatiza el texto, capturando el interés de los

estudiantes y motivándolos a participar de manera más activa. Esta intervención genera una curiosidad intelectual, lo que lleva a los estudiantes a involucrarse más en el aprendizaje. El compromiso activo también está relacionado con el aumento de la motivación intrínseca, ya que los estudiantes comienzan a reconocer el valor del contenido y se sienten motivados a aprender por su propio interés.

Al igual que, la Modelado de comportamientos reflexivos en varias observaciones, como OBN-2, se observa que el docente establece normas claras para las actividades (como una lectura calmada y con buena entonación). A través de estas indicaciones, el profesor no solo guía el aprendizaje académico, sino que también ayuda a los estudiantes a practicar habilidades de autorregulación en su comportamiento, desarrollando la capacidad de concentrarse, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y ajustar sus acciones para mejorar.

Por lo anterior se puede decir que, las intervenciones del profesor en las observaciones muestran cómo su gestión del aula influye directamente en la autorregulación de los estudiantes. El profesor fomenta un entorno que les permite ser conscientes de su comportamiento y de cómo sus decisiones impactan su rendimiento académico. Estas intervenciones no solo buscan corregir, sino también fomentar la reflexión y el aprendizaje autónomo, lo que es clave para el desempeño académico a largo plazo.

El análisis sugiere que, primero, el establecimiento de normas claras y la creación de un ambiente estructurado y predecible son esenciales para reducir la incertidumbre y prevenir comportamientos disruptivos. Además, las intervenciones del profesor deben ser constantes y personalizadas, proporcionando retroalimentación constructiva que fomente la autorregulación y el aprendizaje autónomo. La gestión adecuada del tiempo y el diseño de actividades motivadoras también contribuyen a mantener el enfoque y el compromiso de los estudiantes.

En resumen, para mejorar los comportamientos disruptivos, es necesario que los profesores no solo gestionen el aula con autoridad y coherencia, sino que también implementen estrategias que promuevan la motivación, el respeto y la autorregulación, creando un entorno de aprendizaje positivo y productivo.

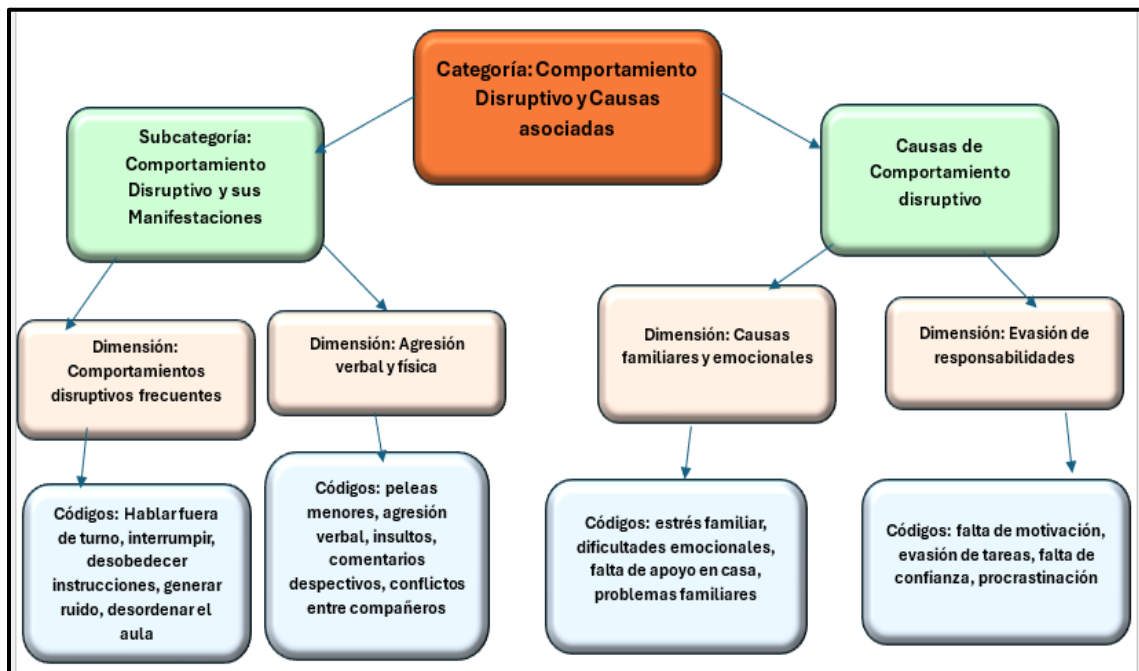
Análisis de las Entrevistas a Docentes

En este apartado, se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes, con el fin de comprender cómo perciben y abordan los comportamientos disruptivos en el aula. A través de cuatro categorías clave, se exploran las causas del comportamiento disruptivo, las intervenciones docentes, el papel de las relaciones familiares y la importancia de la motivación y la autoestima. Cada una de estas categorías ofrece una visión integral sobre los aspectos que influyen en el manejo de las conductas disruptivas y su impacto en el ambiente educativo.

A continuación, se expone una breve descripción de cada categoría. En primer lugar, la categoría *Comportamiento disruptivo y causas asociadas* aborda las posibles causas que los docentes identifican como factores subyacentes del comportamiento disruptivo en los estudiantes, incluyendo aspectos personales, emocionales y contextuales que influyen en su comportamiento.

La categoría *Intervención del Profesor y Gestión del Aula* aborda en la figura, muestra las estrategias que los docentes utilizan para organizar el aula, controlar el comportamiento y favorecer el aprendizaje.

Figura 6
Comportamiento disruptivo y causas asociadas



Fuente: Elaboración propia

Categoría: Comportamiento disruptivo y causas asociadas

El comportamiento disruptivo en el aula se refiere a aquellas conductas de los estudiantes que interrumpen o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando no solo su propio rendimiento, sino también el de sus compañeros. Este tipo de comportamientos, que incluyen hablar fuera de turno, interrumpir, desobedecer instrucciones y en casos más graves, agresiones verbales y físicas, son frecuentes en muchas aulas y tienen diversas causas subyacentes. Según Simón et al. (2013), el manejo de los comportamientos disruptivos requiere una atención constante por parte del docente, pues su intervención o falta de intervención puede contribuir a que estos se perpetúen o incluso escalen.

A continuación, se agrupan las dimensiones relacionadas con el comportamiento disruptivo, comenzando con Comportamientos disruptivos frecuentes, que aborda las manifestaciones más comunes de este tipo de conductas en los estudiantes.

Dimensión *Comportamientos disruptivos frecuentes* contiene los Códigos Hablar fuera de turno, Interrumpir a compañeros, desobedecer instrucciones, Generar ruido, Desordenar el aula. Los comportamientos disruptivos más comunes, según los fragmentos de las entrevistas, se refieren a acciones tales como hablar fuera de turno, interrumpir a los compañeros, no seguir las instrucciones del docente, crear ruido innecesario en el aula y desordenar el espacio. Estas conductas interrumpen el flujo de la clase, afectan el ambiente de aprendizaje y crean tensiones entre los estudiantes y el docente. Los fragmentos representativos de esta unidad temática son:

EPN5: *Los más comunes incluyen hablar fuera de turno, interrumpir a compañeros y desobedecer instrucciones.*

EPN4: *A veces, los estudiantes hacen ruido, se levantan del puesto, interrumpen la clase, gritan.*

EPN3: *Levantar la voz, hacer desorden, tirar papeles.*

EPN2: *Muchos estudiantes buscan llamar la atención interrumpiendo.*

Los fragmentos evidencian que el comportamiento disruptivo en los estudiantes suele ser una forma de llamar la atención, ya sea por falta de conexión con el contenido o por necesidades emocionales no atendidas. Las interrupciones, como levantar la voz o desordenar el aula, no solo afectan el ambiente de aprendizaje, sino que también reflejan la dificultad de los estudiantes para gestionar sus emociones o concentrarse en las actividades académicas.

El manejo de estos comportamientos, según Fernández (2019), debe centrarse en la prevención y la intervención oportuna, a través de la creación de un ambiente estructurado y consistente en el aula.

En síntesis, los comportamientos disruptivos son una respuesta de los estudiantes a diversas situaciones dentro y fuera del aula, y pueden estar relacionados con la falta de motivación, la necesidad de atención o el desconocimiento de las normas del aula. Como lo menciona Skinner (1953), el refuerzo positivo puede ser una estrategia eficaz para disminuir estos comportamientos, proporcionando a las estudiantes alternativas más adecuadas para interactuar dentro del aula.

Al lado de ello, la unidad temática Agresión verbal y física, contempla los códigos: Peleas menores, Agresión verbal, Insultos, Comentarios despectivos y Conflictos entre compañeros.

La agresión verbal y física es otra manifestación de comportamiento disruptivo que puede tener graves consecuencias en el clima del aula. Los estudiantes recurren a la agresión, ya sea verbal (insultos, comentarios despectivos) o física (peleas menores), a menudo como una forma de expresar frustración, inseguridad o conflictos no resueltos. Las peleas menores en los recreos, como se menciona en los fragmentos, generalmente se originan por malentendidos o desacuerdos entre los estudiantes. Los fragmentos que abalan esta unidad son:

EPN4: *La agresión verbal se manifiesta cuando se maltratan entre compañeros o hacia los profesores.*

EPN5: *He observado peleas menores, generalmente por malentendidos.*

EPN5: *La agresión verbal se manifiesta a menudo en momentos de frustración o competencia. Puede incluir comentarios despectivos o burlas entre compañeros.*

EPN4: *Se dan peleas entre ellos, a veces incluso en educación física.*

EPN1: *En ocasiones, se ven insultos y groserías hacia el docente o entre compañeros.*

La agresión verbal y física es una respuesta compleja que puede estar relacionada con una variedad de factores, como problemas emocionales, conflictos familiares o dificultades para manejar el estrés. Según Goleman (1995), la inteligencia emocional juega un papel fundamental en la capacidad de los estudiantes para gestionar conflictos y emociones, lo que sugiere que la falta de habilidades emocionales puede contribuir a estos comportamientos agresivos.

El hecho de que las agresiones se den a menudo en momentos de recreo o en situaciones de menor supervisión, como manifiestan los docentes en el fragmento siguiente:

EPN5: *He observado peleas menores en el recreo, que generalmente surgen de malentendidos o conflictos no resueltos. Es importante intervenir rápidamente para evitar que escalen.*

Lo anterior implica que los estudiantes no siempre saben cómo manejar sus emociones fuera del aula estructurada, lo que subraya la necesidad de estrategias preventivas y de resolución de conflictos dentro de la escuela.

Se puede afirmar, que la agresión verbal y física es un comportamiento disruptivo más grave, que afecta no solo el ambiente de aprendizaje, sino también las relaciones entre los estudiantes y con los docentes. La intervención temprana y el fomento de habilidades emocionales son fundamentales para prevenir que estos comportamientos escalen. Como lo señala Izard (2002), las intervenciones que incluyen la enseñanza de la autorregulación emocional y la resolución de conflictos pueden ser herramientas efectivas para reducir la incidencia de la agresión entre los estudiantes.

Subcategoría *causas de los comportamientos disruptivos*, los comportamientos disruptivos en el aula no son acciones aleatorias, sino que están influenciados por una variedad de factores. Estos pueden ser emocionales, sociales, familiares o incluso contextuales. Según Bronfenbrenner (1979), los comportamientos de los estudiantes están determinados no solo por su entorno inmediato, como el aula y la familia, sino también por el contexto más amplio de su comunidad y la sociedad en general. El autor

explica que los estudiantes son influidos por múltiples sistemas interrelacionados, lo que incluye la familia, la escuela, los pares y la cultura en general. Este enfoque ecológico sugiere que, para comprender los comportamientos disruptivos, es necesario considerar las diversas causas y factores que los afectan.

En este contexto, la dimensión Causas familiares y emocionales, aborda los diversos factores que propician estos comportamientos. Entre estos factores se encuentran el ambiente familiar, la falta de apoyo emocional y académico, y el contexto social de los estudiantes. Estos elementos proporcionan un marco crucial para entender por qué los estudiantes recurren a conductas disruptivas en el aula. Esta dimensión la componen los códigos: Falta de afecto, Desinterés por el estudio, Problemas emocionales, Factores familiares, Estrés y frustración.

Los códigos mencionados apuntan a factores clave que explican el comportamiento disruptivo de los estudiantes. La falta de afecto y apoyo emocional, tanto en el hogar como en la escuela, genera un vacío afectivo en los estudiantes, lo que puede llevarlos a buscar formas inapropiadas de llamar la atención. El desinterés por el estudio, por otro lado, puede surgir por la desconexión con el contenido o la falta de motivación. Los problemas emocionales y familiares, como el estrés y la frustración, también son causas comunes que dificultan la capacidad de los estudiantes para manejar situaciones en el aula de manera adecuada. Las citas que la abalan son:

EPN4: *Entre esas causas puede ser la falta de afecto, compromiso de ellos, que los padres no están pendientes de su educación.*

EPN3: *Es el ambiente familiar, el estrés que traen de la casa, muchas veces esto les afecta el rendimiento académico.*

EPN2: *Los estudiantes, a veces muestran desinterés por el estudio debido a problemas personales o familiares.*

EPN5: *A veces, los estudiantes tienen problemas emocionales, lo que dificulta su atención y concentración en clase.*

Los fragmentos sugieren que los comportamientos disruptivos en el aula no son solo resultado de la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje, sino que están profundamente ligados a su bienestar emocional y familiar. La falta de afecto y apoyo, sumada a los problemas emocionales, provoca que los estudiantes no puedan concentrarse en sus tareas y, en su lugar, recurran a comportamientos disruptivos para

canalizar sus frustraciones. Según Bronfenbrenner (1979) el entorno inmediato del estudiante, como la familia, juega un papel fundamental en su desarrollo emocional y, por ende, en su comportamiento en la escuela. Esto subraya la importancia de un entorno de apoyo tanto en casa como en la escuela.

En resumen, las causas del comportamiento disruptivo están vinculadas a múltiples factores que afectan el bienestar emocional y académico de los estudiantes. Como sugiere Bandura (1997) los estudiantes pueden desarrollar comportamientos disruptivos como una respuesta a la falta de habilidades de autorregulación emocional o la falta de apoyo adecuado en su entorno. La intervención temprana y el trabajo conjunto entre familia y escuela son cruciales para abordar estas causas y prevenir la perpetuación de los comportamientos disruptivos.

Ahora bien, la dimensión Evasión de responsabilidades es otro comportamiento disruptivo frecuente que se observa en muchos entornos educativos. Según Bandura (1991), la evasión de responsabilidades está a menudo vinculada a la falta de autoconfianza o la percepción de no ser capaces de cumplir con las expectativas. En lugar de enfrentar las tareas o asumir las consecuencias de sus acciones, algunos estudiantes optan por evitar la responsabilidad, lo que se convierte en un obstáculo tanto para su aprendizaje como para la dinámica del aula. Este comportamiento también está influido por factores como el miedo al fracaso, la inseguridad y la falta de motivación.

En este sentido, la dimensión Evasión de responsabilidades se refiere a cómo algunos estudiantes prefieren eludir sus deberes académicos o tareas personales debido a las dificultades emocionales o el miedo al fracaso. Esta dimensión tiene los códigos: No hacer tareas, Eludir responsabilidades, Falta de motivación, Desconfianza en su capacidad.

Los códigos mencionados reflejan las estrategias utilizadas por los estudiantes para evitar responsabilidades en el aula. El hecho de no hacer tareas o eludir responsabilidades está directamente relacionado con la falta de motivación, la inseguridad y la desconfianza en su capacidad para cumplir con las expectativas. La evasión puede ser una forma de defensa para protegerse del miedo al fracaso o la crítica. Los fragmentos de las entrevistas que contemplan estos códigos son:

ENP5: *Los estudiantes, a veces, evaden las tareas porque sienten que no pueden cumplir con las expectativas.*

ENP3: *Algunos estudiantes no hacen sus tareas porque prefieren evitarlas que enfrentarlas.*

ENP4: *El desinterés y la falta de motivación son las principales causas por las que los estudiantes eluden sus responsabilidades.*

ENP2: *Es común que, algunos estudiantes se nieguen a asumir responsabilidades debido a la falta de confianza en sus habilidades.*

Los fragmentos reflejan que la evasión de responsabilidades está muy asociada a la falta de autoconfianza y motivación en los estudiantes. Este comportamiento también puede estar relacionado con el miedo al fracaso, como lo sugiere Bandura (1991), quien destaca que las experiencias pasadas de fracaso pueden generar en los estudiantes una falta de confianza en su capacidad para afrontar nuevos retos. Esta evasión no solo afecta el rendimiento académico, sino que también repercute en la dinámica del aula, ya que puede generar frustración tanto en el docente como en los compañeros.

Por su parte, Jurado, Lafuente y Carrasco y Domínguez (2020) analiza los factores que influyen en la manifestación de conductas disruptivas en el aula, enfocándose en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Aunque el estudio no aborda directamente la evasión de responsabilidades, se destaca la importancia de factores como la autoconfianza y la motivación en el comportamiento estudiantil.

La evasión de responsabilidades en los estudiantes se encuentra fuertemente influenciada por su percepción de sí mismos y por factores emocionales. Según Deci y Ryan (2000), la motivación intrínseca es un factor clave en la asunción de responsabilidades, y cuando los estudiantes no encuentran razones para comprometerse con sus tareas, tienden a evadirlas. El fortalecimiento de la confianza en sí mismos y el establecimiento de expectativas claras son pasos importantes para reducir la evasión de responsabilidades y fomentar un ambiente de aprendizaje más productivo.

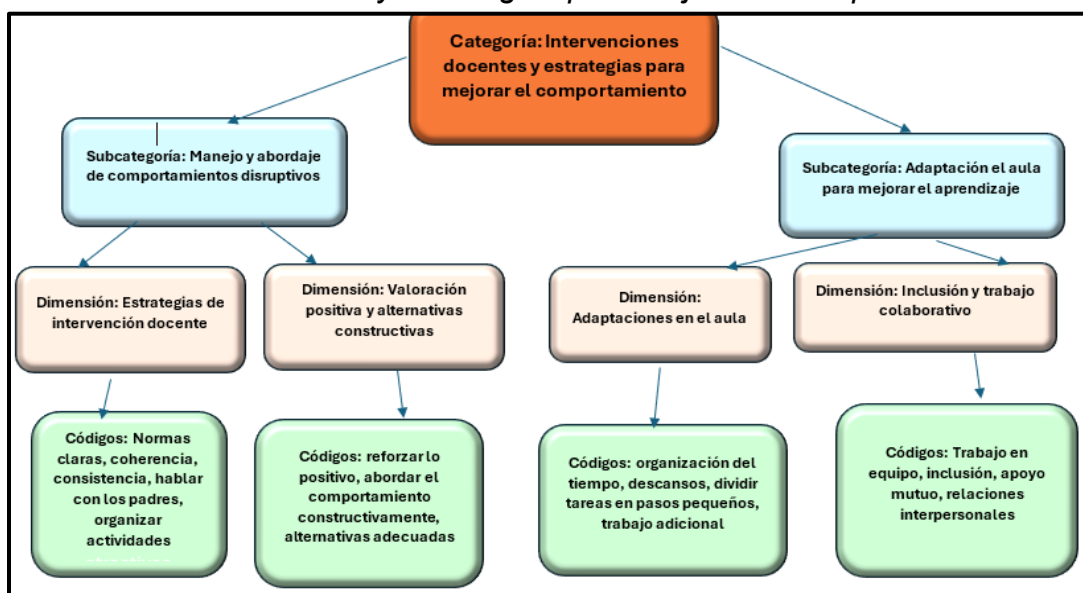
La categoría *Comportamientos disruptivos y causa asociadas* proporciona una visión integral de las diversas manifestaciones de conductas disruptivas dentro del aula y las causas subyacentes que las originan. Se ha identificado que los comportamientos disruptivos, como hablar fuera de turno, interrumpir, generar ruido, desobedecer instrucciones y las agresiones verbales o físicas, afectan el ambiente de aprendizaje, la

dinámica entre los estudiantes y la relación con los docentes. Estos comportamientos pueden originarse en diversos factores emocionales, sociales, familiares y contextuales, lo que subraya la complejidad de su abordaje.

La figura explica la categoría Intervenciones docentes y estrategias para mejorar el comportamiento: En esta sección, se analizan las estrategias y métodos que los docentes implementan para gestionar el comportamiento de los estudiantes y fomentar un entorno de aprendizaje positivo.

Figura 7

Intervenciones docentes y estrategias para mejorar el comportamiento



Fuente: Elaboración propia

Categoría: Intervenciones docentes y estrategias para mejorar el comportamiento

La categoría Intervenciones docentes y estrategias para mejorar el comportamiento como aparece en la figura 7, se refiere a las intervenciones docentes y las estrategias utilizadas por los docentes para manejar los comportamientos disruptivos en el aula. El manejo adecuado de las conductas disruptivas no solo involucra establecer normas claras, sino también la aplicación de estrategias que favorezcan un entorno de respeto y un aprendizaje efectivo. Según Guskey (2007), las intervenciones docentes son clave para mejorar el comportamiento en el aula, ya que estas ayudan a los estudiantes a comprender las consecuencias de sus acciones y a reflexionar sobre su

comportamiento. De igual forma, Marzano (2003) destaca que el establecimiento de normas claras y la consistencia en su aplicación son fundamentales para promover una disciplina efectiva y un ambiente de aprendizaje positivo.

Esta categoría compuesta por la subcategoría *Manejo y abordaje de comportamientos disruptivos*. El manejo y abordaje de comportamientos disruptivos se refiere a las diversas estrategias empleadas por los docentes para gestionar las conductas que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Smetana y Braungart-Rieker (2002) señalan que los profesores deben tener la capacidad de intervenir de manera apropiada ante comportamientos disruptivos, utilizando técnicas que no solo buscan corregir la conducta, sino también promover una cultura de respeto y cooperación en el aula.

Por tanto, la dimensión Estrategias de intervención docente se centra en establecer un ambiente de aula estructurado y seguro, donde los estudiantes comprendan claramente las expectativas y consecuencias de su comportamiento. Este enfoque requiere el consenso entre docentes y familias para garantizar la coherencia en las estrategias utilizadas.

Las principales técnicas incluyen el establecimiento de normas claras, la coherencia y consistencia en la aplicación de reglas, y la importancia de mantener un diálogo constante con los padres para reforzar las conductas positivas en casa. Además, se considera fundamental organizar actividades que no solo mantengan la atención de los estudiantes, sino que también favorezcan el desarrollo de su competencia socioemocional, ayudándoles a gestionar sus emociones, mejorar su autoconfianza y disminuir la evasión de responsabilidades. Al fortalecer estas habilidades, se busca que los estudiantes se sientan más motivados y capaces de afrontar nuevos retos, reduciendo los comportamientos disruptivos.

Los códigos de la dimensión son: Normas claras, Coherencia, Consistencia, Hablar con los padres, Organizar actividades atractivas, Fragmentos de las entrevistas asociados a esta unidad son:

EDP1: Es fundamental que los estudiantes conozcan las normas desde el inicio, y que se apliquen con coherencia durante todo el curso. Cuando hay consistencia en las reglas, los estudiantes se sienten más seguros.

EDP2: *Hablar con los padres ha sido clave en varias ocasiones. Ellos también deben estar al tanto del comportamiento de sus hijos para que se puedan hacer cambios en casa y en la escuela.*

EDP3: *Organizar actividades atractivas es algo que uso mucho. Cuando los estudiantes se sienten involucrados, tienen menos tiempo para hacer desorden.*

EDP4: *La coherencia en la aplicación de las normas es crucial, porque cuando los estudiantes ven que las reglas se aplican de forma consistente, entienden las consecuencias de sus acciones.*

EDP4: *A veces, en algunos momentos es la participación en grupo, un factor que a ellos les gusta trabajar en grupo, porque de ahí también se desprende el desorden. Entonces, como están en grupo, les da pie a que hagan desorden, pero de otra manera les gusta eso porque trabajan, hacen su trabajo colaborativo.*

EDP5: *Intento abordar el comportamiento de manera constructiva, reconociendo lo positivo y ofreciendo alternativas adecuadas a los estudiantes.*

Como se menciona en EPD4, la actividad grupal les gusta a los estudiantes, lo cual indica que organizar actividades atractivas, como el trabajo en grupo, puede captar su atención y generar motivación. Además, estos fragmentos destacan, la importancia de normas claras y la coherencia en la aplicación de las reglas, aspectos esenciales según Marzano (2003). Igualmente, aquí se resalta el valor de hablar con los padres, una estrategia que refuerza el apoyo tanto en el hogar como en la escuela, también explica cómo organizar actividades atractivas puede ser una estrategia eficaz para captar la atención de los estudiantes y reducir las conductas disruptivas y además refuerza la necesidad de consistencia en la aplicación de normas tal como se muestra en EDP5 en la que los docentes dicen que las actividades atractivas para los estudiantes incluyen el trabajo colaborativo, la relevancia de los contenidos, el reconocimiento de lo positivo y la creación de un ambiente de clase favorable que promueva la participación y el compromiso.

Por tal motivo, el uso de estrategias de intervención docente demuestra que la coherencia y la aplicación constante de normas claras son fundamentales para manejar comportamientos disruptivos. Como señalan Smetana y Braungart-Rieker (2002), estas prácticas permiten crear un entorno estable y seguro en el aula. En síntesis, el establecimiento de normas claras, la coherencia y consistencia en su aplicación, así

como la colaboración con los padres y la organización de actividades atractivas, son estrategias clave que los docentes emplean para reducir los comportamientos disruptivos en el aula. Organización de actividades atractivas y colaborativas, como se menciona en EPD4, los docentes mencionan que las actividades grupales y el trabajo en equipo son atractivas para los estudiantes.

Estas actividades no solo captan su atención, sino que también fomentan la motivación al ofrecer un espacio para la interacción social y el aprendizaje cooperativo. La relevancia del contenido y la participación activa en estas actividades contribuyen a un ambiente más dinámico y participativo (como se señala también en EDP5).

La colaboración con los padres destaca los comportamientos y el rendimiento de los estudiantes la cual permite un apoyo mutuo entre la escuela y el hogar, lo que fortalece las intervenciones y crea un entorno de aprendizaje más estable para los estudiantes. Como indican los entrevistados, el diálogo constante con los padres refuerza las expectativas en ambos contextos, escolar y familiar.

Los docentes también mencionan la importancia de crear un ambiente en el aula donde los estudiantes se sientan valorados y motivados. Este tipo de ambiente favorece la participación y el compromiso de los estudiantes. El reconocimiento de logros, el respeto mutuo entre estudiantes y la creación de un ambiente inclusivo son aspectos destacados que contribuyen a la mejora de la dinámica del aula y al manejo de comportamientos disruptivos. Estas prácticas crean un entorno de respeto y responsabilidad, favoreciendo el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

También tenemos, la dimensión: Valoración positiva y alternativas constructivas. Estas se refieren a las estrategias que buscan no solo corregir el comportamiento disruptivo, sino también promover conductas positivas a través del refuerzo y la oferta de alternativas adecuadas para manejar la frustración o el conflicto de forma constructiva. Según Skinner (1998), el refuerzo positivo es un método eficaz para aumentar comportamientos deseables y fomentar un ambiente de respeto. Los códigos: Reforzar lo positivo, Abordar el comportamiento constructivamente, Alternativas adecuadas y Fragmentos de las entrevistas.

Desde la perspectiva constructivista, este enfoque se alinea con la idea de que el aprendizaje es un proceso activo donde los estudiantes no solo adquieren

conocimientos, sino que también desarrollan habilidades socioemocionales. Según Piaget y Vygotsky, el entorno debe ofrecer oportunidades para que los estudiantes resuelvan problemas y conflictos de manera autónoma, guiados por el docente. En este sentido, la valoración positiva y las alternativas constructivas refuerzan este aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes reconocer sus logros, comprender sus errores y ofrecer soluciones adecuadas para manejar situaciones difíciles, lo que contribuye a la construcción de su conocimiento y comportamiento.

Los siguientes fragmentos dan cuenta de ello:

EDP2: *Siempre trato de reforzar lo positivo. Cuando un estudiante mejora su comportamiento o realiza algo bien, es importante reconocerlo para que sienta que está progresando.*

EDP5: *En lugar de castigar, me enfoco en ofrecer alternativas constructivas para que los estudiantes aprendan a manejar sus emociones y acciones de una manera más adecuada.*

En los fragmentos, los docentes mencionan dos aspectos clave que se relacionan directamente con la teoría social, el reforzar lo positivo donde el docente resalta la importancia de reconocer y premiar los comportamientos positivos de los estudiantes. Según la teoría social de Bandura, (1977), este refuerzo actúa como un refuerzo social positivo, ya que, cuando los estudiantes observan que sus conductas adecuadas son reconocidas y valoradas, es más probable que las repitan en el futuro. Este proceso no solo fortalece la conducta deseada, sino que también contribuye al aprendizaje de habilidades sociales, como la cooperación y el autocontrol. La valoración positiva también genera un entorno de autoeficacia, donde los estudiantes sienten que tienen la capacidad de mejorar y afrontar desafíos.

Abordar el comportamiento constructivamente (en lugar de castigar), también está alineado con las ideas de Bandura, que plantea que el castigo puede no ser tan efectivo como las intervenciones que promueven el aprendizaje social positivo. Al ofrecer alternativas constructivas, el docente no solo está ayudando a los estudiantes a comprender sus emociones y comportamientos, sino que también les está brindando herramientas para regular su propio comportamiento, aprender de las experiencias y actuar de manera más adecuada en el futuro. De acuerdo con la teoría social, este tipo

de modelado proactivo permite que los estudiantes desarrollen sus propias estrategias de autorregulación, observando y aplicando modelos de comportamiento más apropiados.

La teoría social del aprendizaje se enfoca en cómo los estudiantes aprenden a través de la observación de los modelos, las consecuencias de las conductas (refuerzo o castigo) y las interacciones sociales. Al reforzar lo positivo y ofrecer alternativas constructivas en lugar de castigos, los docentes están favoreciendo un ambiente en el que los estudiantes no solo aprenden a comportarse adecuadamente, sino que también desarrollan competencias emocionales y sociales esenciales para su vida académica y personal.

En resumen, desde la teoría social, se enfatiza el aprendizaje a través de la observación y el refuerzo positivo, lo que facilita el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Las prácticas docentes descritas en los fragmentos contribuyen a un ambiente que fomenta el modelado de conductas positivas, la autoeficacia y el aprendizaje social, creando un círculo virtuoso de aprendizaje continuo y adaptativo en el aula. Esto nos lleva a pensar que el refuerzo positivo y las alternativas constructivas permiten que los docentes enfoquen sus esfuerzos en promover conductas positivas en lugar de centrarse únicamente en las negativas. Estas estrategias no solo abordan el comportamiento disruptivo, sino que también fomentan el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en los estudiantes.

Según Goleman, (1995), el desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes es clave para su éxito académico y personal. La adaptación emocional del aula no solo implica cambios físicos, sino también emocionales, al promover un ambiente que favorezca la autorregulación emocional y la empatía. La inclusión de actividades que ayuden a los estudiantes a identificar y manejar sus emociones, como se sugiere en el concepto de adaptaciones en el aula, podría mejorar significativamente su capacidad de aprendizaje y participación.

Por su parte Ryan y Deci (2000), en la denominada Teoría de la autodeterminación: proponen que, para promover el bienestar emocional de los estudiantes, es fundamental satisfacer tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, la competencia y la relación. Las adaptaciones del aula, como ofrecer tareas

diferenciadas o permitir tiempos de descanso, pueden satisfacer estas necesidades y fomentar un entorno emocionalmente saludable. Los estudiantes que sienten que tienen control sobre su aprendizaje (autonomía) y que están recibiendo el apoyo necesario para tener éxito (competencia y relación), desarrollan una mayor motivación intrínseca y un bienestar general.

La adaptación del aula desde una perspectiva socioemocional no solo aborda las necesidades académicas, sino también emocionales. Estos enfoques subrayan la importancia de crear un entorno de aprendizaje flexible y adecuado, que no solo optimice el rendimiento académico, sino que también promueva el desarrollo socioemocional de los estudiantes, fortaleciendo su motivación, habilidades de autorregulación y relaciones interpersonales. Se amplió la explicación y se incluyeron autores

Por otro lado, la subcategoría Adaptación del aula para mejorar el aprendizaje se refiere a la necesidad de ajustar el entorno físico y emocional del aula con el fin de satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes, creando un espacio que no solo facilite el aprendizaje cognitivo, sino que también propicie un desarrollo socioemocional positivo. La adaptación del aula debe ser vista como un proceso integral, que incluye la organización del espacio, el diseño de actividades y la creación de un clima emocionalmente seguro y respetuoso para todos los estudiantes.

Tomlinson (2001) destaca la relevancia de personalizar tanto las tareas como el ambiente de aprendizaje para permitir que los estudiantes se sientan cómodos, comprendidos y motivados, con el objetivo de aprovechar su máximo potencial. Según su enfoque de la instrucción diferenciada, cada estudiante tiene sus propias necesidades, estilos de aprendizaje y ritmos de desarrollo, por lo que un aula adaptada debe ser flexible, permitiendo a los docentes ofrecer diferentes caminos para aprender, involucrar a todos los estudiantes y mantenerlos comprometidos. Esta personalización y flexibilidad en el aula, además de ser una herramienta para promover el aprendizaje significativo y contextual, permite que los estudiantes conecten el contenido aprendido con su vida cotidiana y experiencias previas, haciendo el aprendizaje más relevante y duradero.

En este sentido, la adaptación del aula también incluye la organización del tiempo, la oferta de descansos, la estructuración de las actividades en pasos pequeños para

facilitar la comprensión, y la posibilidad de personalizar las tareas según las capacidades de los estudiantes. De esta manera, los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo y superar obstáculos sin sentirse abrumados. La creación de un espacio físico que sea cómodo y accesible, con materiales adecuados y suficientes recursos, también es crucial para fomentar un ambiente que permita la concentración y la colaboración.

Además, es importante tener en cuenta el clima emocional en el aula, un factor que juega un papel esencial en la disposición de los estudiantes para aprender. Los estudios recientes sobre el aprendizaje socioemocional muestran que cuando los estudiantes se sienten emocionalmente seguros, tienden a participar más activamente y a demostrar una mayor disposición hacia el aprendizaje (Zins et al., 2004). Las adaptaciones en el aula deben asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su trasfondo o de sus desafíos emocionales o académicos, tengan la oportunidad de desarrollarse y expresarse.

Por tanto, las adaptaciones en el aula son un componente esencial para crear un entorno inclusivo y equitativo. Estas modificaciones deben ser entendidas como parte de un enfoque más amplio de educación personalizada, que busca no solo satisfacer las necesidades cognitivas de los estudiantes, sino también reconocer sus emociones, habilidades sociales y motivaciones, para garantizar un aprendizaje integral. Promover el aprendizaje significativo y contextual a través de la adaptación del aula no solo mejora la capacidad de los estudiantes para aprender de manera efectiva, sino que también fomenta su involucramiento, interés y desarrollo personal, asegurando que cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial.

Las adaptaciones en el aula incluyen la organización del tiempo, la posibilidad de tomar descansos durante las actividades, la división de tareas en pasos pequeños para facilitar la comprensión y la realización de trabajo adicional para aquellos estudiantes que lo necesiten. Los códigos: Organización del tiempo, Descansos, Dividir tareas en pasos pequeños, Trabajo adicional. Los fragmentos reveladores de las entrevistas son:

EDP3: Organizar el tiempo de manera flexible es esencial. A veces, los estudiantes necesitan descansar o cambiar de actividad para poder concentrarse mejor.

EDP5: A algunos estudiantes les cuesta seguir el ritmo de la clase, por lo que dividir las tareas en pasos más pequeños les ayuda a comprender mejor.

En estos fragmentos se resalta la importancia de la organización del tiempo para mantener la atención de los estudiantes, al igual se menciona cómo la división de tareas en pasos pequeños favorece el aprendizaje, de acuerdo con las intereses y características de los estudiados

Es conveniente decir, que la adaptación del aula incluye prácticas como organizar el tiempo, ofrecer descansos, dividir las tareas y proporcionar apoyo y asesoría adicional para los estudiantes que lo necesiten, lo que crea un entorno que favorece el aprendizaje.

En conclusión, la adaptación del aula es fundamental para crear un entorno de aprendizaje inclusivo. Al ajustar el tiempo, las tareas y las actividades, se favorece la participación y el éxito académico de los estudiantes.

De modo que, la dimensión Inclusión y trabajo colaborativo buscan promover un ambiente en el que todos los estudiantes puedan participar activamente, apoyarse mutuamente y fomentar relaciones interpersonales positivas. Vygotsky (1978) sostiene que el trabajo en grupo no solo permite el aprendizaje social, sino que también promueve el desarrollo cognitivo a través de la interacción entre los estudiantes. Los códigos que la comprenden son: Trabajo en equipo, Inclusión, Apoyo mutuo, Relaciones interpersonales, y los fragmentos de las entrevistas donde se evidencian son:

***EDP1:** El trabajo en equipo es algo que fomenta mucho la colaboración y ayuda a que los estudiantes aprendan a apoyarse mutuamente.*

***EDP4:** A veces, los estudiantes con dificultades se benefician mucho del apoyo mutuo que ofrecen sus compañeros, esto mejora el clima de la clase.*

***EDP1:** para mí es esencial reconocer las diferencias de cada estudiante. Trato de adaptar mis estrategias de enseñanza para que todos puedan aprender de acuerdo a sus capacidades. Intento ofrecer actividades que sean inclusivas, que no excluyan a nadie, y me esfuerzo por dar oportunidades para que todos participen activamente.*

***EDP3:** Creo que es importante involucrar a cada estudiante en la actividad, independientemente de sus habilidades.*

***EDP5:** En mi enfoque, trato de incluir a todos los estudiantes, especialmente a los que suelen quedarse atrás. Para ello, me aseguro de proporcionarles tareas diferenciadas y apoyo individual cuando lo necesiten.*

Además, me esfuerzo por fomentar la participación de todos, asegurándome de que los estudiantes con más dificultades también tengan voz en las discusiones.

EDP4: *Lo que trato de hacer es que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar. Aunque algunos pueden tener dificultades, me esfuerzo por crear un ambiente en el que todos puedan expresarse sin sentirse excluidos. En mis clases, busco ser equitativa y que cada estudiante sienta que tiene el mismo valor.*

EDP2: *Me aseguro de que las actividades sean accesibles para todos, independientemente de sus habilidades. Algunos estudiantes pueden necesitar más tiempo o apoyo, y trato de proporcionar eso. Además, me esfuerzo por crear un ambiente en el que todos se sientan valorados y respetados, sin importar sus diferencias.*

Los fragmentos destacan cómo el trabajo en equipo contribuye a un ambiente inclusivo y colaborativo y se ve cómo el apoyo mutuo y la inclusión juegan un papel importante en la mejora del comportamiento y el aprendizaje y como los docentes se esfuerzan por promover la inclusión y tratar a todos los estudiantes con equidad, adaptando sus enfoques y estrategias para responder a las diversas necesidades del grupo.

Por esta razón, el trabajo colaborativo y la inclusión crean un ambiente positivo donde los estudiantes aprenden unos de otros y desarrollan habilidades sociales, favoreciendo el respeto y la cooperación en el aula.

Concluyendo que, el trabajo colaborativo y la inclusión son esenciales para crear un ambiente de aprendizaje enriquecedor. Estas prácticas no solo fomentan la cooperación, sino que también mejoran las relaciones interpersonales y el desarrollo académico de los estudiantes.

Es así, como EDP1, pone de manifiesto cómo el trabajo en equipo fomenta la colaboración entre los estudiantes, ayudándoles a apoyarse mutuamente y creando un ambiente positivo donde la cooperación se valora sobre la competencia. Esta estrategia no solo mejora la dinámica del aula, sino que también contribuye a la inclusión de todos los estudiantes, promoviendo la interacción entre aquellos que tienen diferentes habilidades y capacidades. Además, en EDP1 también el docente subraya cómo el establecimiento de normas claras y la valoración positiva no solo gestionan los comportamientos disruptivos, sino que también promueven un ambiente de motivación y

respeto, en EDP4, el docente destaca cómo el apoyo mutuo entre los estudiantes puede ser particularmente beneficioso para aquellos con dificultades, mostrando cómo las estrategias colaborativas pueden mejorar no solo el rendimiento académico, sino también el clima emocional del aula.

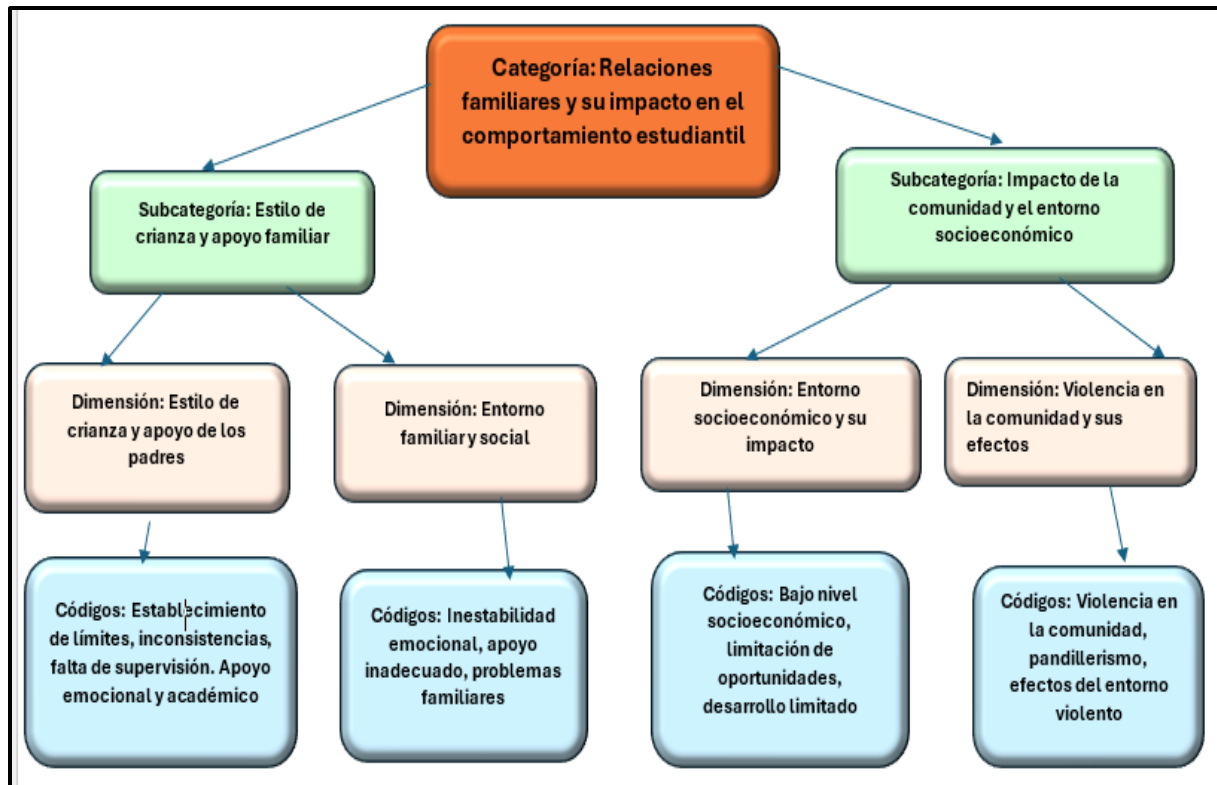
El hecho de que los estudiantes se ayuden entre sí crea una atmósfera de empatía y solidaridad que puede ser crucial para reducir las tensiones y los comportamientos disruptivos, EDP2, destaca la importancia de la inclusión en las actividades, y cómo la adaptación del aula y las estrategias de enseñanza colaborativa favorecen un ambiente de respeto y participación, lo que a su vez reduce los comportamientos disruptivos, En EDP3, este caso, el docente refuerza la importancia de las adaptaciones en el aula y la valoración positiva. Estas estrategias ayudan a los estudiantes a sentirse parte del grupo, mejorando su autoestima y comportamiento, EDP5, subraya el valor del trabajo colaborativo como estrategia para crear un ambiente inclusivo. La colaboración entre estudiantes no solo mejora el aprendizaje, sino que también ayuda a reducir las conductas disruptivas al fomentar el respeto mutuo.

Lo anterior nos lleva a deducir que esta categoría profundiza e ilustra la afirmación de que las intervenciones docentes y las estrategias para mejorar el comportamiento en el aula son fundamentales para crear un entorno de aprendizaje positivo y productivo. A través de las prácticas mencionadas por los docentes, como el establecimiento de normas claras, la valoración positiva, la adaptación del aula y el trabajo colaborativo, se busca no solo gestionar los comportamientos disruptivos, sino también promover un ambiente inclusivo.

La categoría expuesta en la gráfica describe las Relaciones familiares y su impacto en el comportamiento estudiantil examina cómo las dinámicas familiares y el apoyo o la falta de este afectan el comportamiento de los estudiantes dentro del aula, según la percepción de los docentes.

Figura 8

Relaciones familiares y su impacto en el comportamiento estudiantil



Categoría: Relaciones familiares y su impacto en el comportamiento estudiantil

Las relaciones familiares y el contexto en el que un estudiante se desarrolla tienen un impacto significativo en su comportamiento y en su rendimiento académico. De acuerdo con Bronfenbrenner (1979), los individuos se desarrollan dentro de una serie de sistemas interconectados, siendo la familia y el entorno social los contextos más inmediatos que influyen en su comportamiento. Las interacciones familiares, los estilos de crianza y los factores socioeconómicos pueden moldear profundamente las conductas de los estudiantes y su capacidad para enfrentarse a las demandas académicas.

Por lo tanto, la familia juega un papel fundamental en el comportamiento de los estudiantes, ya que influye tanto en su bienestar emocional como en sus habilidades para interactuar con otros y manejar las dificultades. De esta forma, las relaciones familiares y el entorno socioeconómico son factores determinantes en el desarrollo de los estudiantes, afectando su capacidad para adaptarse y participar activamente en el aula.

Esta categoría, es representada por la subcategoría Estilo de crianza y apoyo familiar, el estilo de crianza hace referencia a las formas en que los padres o tutores interactúan con sus hijos y cómo establecen normas y límites en el hogar. Según Baumrind (1967), existen diferentes estilos de crianza (autoritario, permisivo, autoritativo y negligente) que tienen un impacto directo en el comportamiento y desarrollo emocional de los niños. En el contexto escolar, los estudiantes que provienen de hogares con estilos de crianza autoritativos, caracterizados por una combinación de apoyo y control, tienden a mostrar un mejor rendimiento académico y comportamiento más ajustado en comparación con aquellos que provienen de hogares con estilos de crianza permisivos o negligentes.

El apoyo familiar, por otro lado, se refiere a la capacidad de la familia para proporcionar recursos emocionales y materiales que favorezcan el bienestar del estudiante. Un apoyo familiar adecuado permite a los estudiantes sentirse seguros, motivados y capaces de enfrentar los desafíos escolares, mientras que la falta de apoyo puede desencadenar problemas emocionales y conductuales.

Como aparece en la figura tres, la dimensión Estilo de crianza y apoyo familiar consta de los códigos: Estilo de crianza autoritativo, Apoyo emocional, Control parental, Estabilidad familiar.

En lo que respecta, los códigos relacionados con el estilo de crianza y el apoyo familiar reflejan las características del entorno familiar que influyen directamente en el comportamiento y rendimiento académico de los estudiantes. El estilo de crianza autoritativo se refiere a un enfoque equilibrado, en el que los padres proporcionan apoyo emocional, pero también establecen normas claras y consistentes. El apoyo emocional es fundamental para el desarrollo de la autoestima y la capacidad para manejar el estrés, mientras que el control parental y la estabilidad familiar son factores que garantizan que los estudiantes se sientan seguros y orientados en su vida cotidiana. Tales son algunos de los fragmentos que ejemplifican esta unidad desde la visión de los docentes entrevistados:

EPD5: He observado que, en muchos casos, la falta de límites claros y la inconsistencia en las expectativas contribuyen a comportamientos disruptivos.

EPD4: *lo que pasa es que aquí tocamos una pregunta que, a veces los padres de familia tienen mucho que ver, y es el acompañamiento que se debe tener con los estudiantes, y estar pendiente de todo lo que ellos hagan y corregirlos.*

EPD5: *El apoyo familiar puede variar enormemente. Algunos estudiantes cuentan con un sólido respaldo emocional y académico, mientras que otros enfrentan desafíos significativos en casa.*

EPD4: *Yo lo definiría por el mismo contexto social de esta comuna. Es un poco pesado, el comportamiento social es pesado porque se ve o se percibe que ellos no tienen acompañamiento, no tienen una persona que les esté hablando constantemente.*

Los fragmentos muestran cómo el estilo de crianza y el apoyo familiar son factores clave para el éxito escolar y la adaptación de los estudiantes. Los estudiantes que tienen padres autoritativos que brindan tanto apoyo como control, parecen tener una mayor capacidad para gestionar los retos académicos y emocionales. Además, el apoyo emocional de los padres también juega un papel importante en la autoestima y la motivación de los estudiantes. Según Baumrind (1967), este estilo de crianza promueve la autorregulación y el autocontrol, características que son esenciales para el buen comportamiento en el aula.

Es así como, EDP2, vincula la gestión de comportamientos disruptivos más que con el concepto de afrontar. Aquí se habla de reconocer el progreso, lo cual ayuda a los estudiantes a gestionar su comportamiento de manera positiva, EDP5, es clave, ya que los docentes mencionan explícitamente la gestión de las emociones y acciones de los estudiantes, lo cual es más cercano al concepto de gestionar o manejar situaciones difíciles que al afrontar. Aquí, el énfasis está en proporcionar herramientas para que los estudiantes aprendan a manejar su comportamiento de forma más constructiva.

Lo anterior nos lleva a deducir que esta categoría resalta las intervenciones docentes y las estrategias para mejorar el comportamiento en el aula son fundamentales para crear un entorno de aprendizaje positivo y productivo. A través de normas claras, valoración positiva, adaptación del aula y trabajo colaborativo, los docentes pueden gestionar eficazmente los comportamientos disruptivos, promoviendo un ambiente inclusivo que favorezca tanto el desarrollo académico como el personal de los estudiantes. Los docentes enfatizan la importancia de enseñar a los estudiantes cómo

gestionar sus emociones y comportamientos de manera adecuada, en lugar de afrontar únicamente las dificultades.

Por su parte, la dimensión Entorno familiar y social con los Códigos Inestabilidad emocional, apoyo inadecuado, problemas familiares, se enfoca en la influencia significativa que tiene el contexto familiar y social en el comportamiento y desempeño de los estudiantes. El entorno familiar es un factor determinante en el desarrollo de los niños y adolescentes, y su impacto es aún más relevante cuando se trata de estudiantes que enfrentan dificultades en su comportamiento. Los códigos asociados a esta dimensión son: Inestabilidad emocional, Apoyo inadecuado, Problemas familiares.

Bronfenbrenner (1979), sostiene que el desarrollo de un niño está influenciado por varios sistemas interrelacionados, entre ellos el sistema familiar. Según Bronfenbrenner, las experiencias familiares y sociales juegan un papel fundamental en la formación de la personalidad, el comportamiento y el bienestar general del niño. Las tensiones y dificultades dentro del entorno familiar pueden interferir con la capacidad de los estudiantes para adaptarse a las normas sociales y escolares, lo que impacta negativamente su comportamiento.

Estos factores pueden generar dificultades en el proceso de aprendizaje y en la adaptación social de los estudiantes dentro de la escuela. A continuación, se explica en qué consisten estos códigos y su impacto en el comportamiento estudiantil. Los fragmentos que lo apoyan son:

EPD1: *Falta de acompañamiento de los padres, poco interés por el estudio.*

EPD4: *Lo que pasa es que hoy día ellos están acostumbrados al facilismo, todos lo quieren regalado, y en ese orden de ideas es, a cada rato echándole la culpa a los demás, echándole la culpa al sistema, y ahí va en su responsabilidad.*

EPD1: *Estudiantes que permanecen solos en sus casas, padres que no están presentes, con poca intervención.*

EPD5: *La violencia en la comunidad, el bullying y la exposición a conflictos familiares son factores que pueden tener un impacto significativo en su comportamiento.*

La inestabilidad emocional se refiere a las fluctuaciones en el estado emocional de los estudiantes, que pueden ser provocadas por situaciones de conflicto o tensión dentro del hogar. Esta inestabilidad afecta la capacidad de los estudiantes para regular sus emociones, lo que puede dar lugar a reacciones impulsivas, ansiedad, estrés o problemas para gestionar conflictos interpersonales en el aula. Los estudiantes que experimentan inestabilidad emocional suelen tener dificultades para concentrarse en sus tareas, lo que repercute directamente en su rendimiento. La adolescencia es una fase crítica para el desarrollo de la identidad y la habilidad para manejar las emociones. La inestabilidad emocional en este período puede estar vinculada a desafíos en la resolución de las crisis de la adolescencia, lo que podría resultar en dificultades emocionales y de comportamiento en el aula Erikson (1950).

En este sentido, el apoyo inadecuado hace referencia a la falta de respaldo emocional, académico o financiero por parte de la familia. Cuando los estudiantes no reciben el apoyo necesario en casa, ya sea por falta de atención, recursos o motivación por parte de los padres, esto afecta negativamente su bienestar emocional y su actitud hacia el aprendizaje.

De manera que la falta de apoyo puede ser el resultado de padres que no tienen el tiempo o los recursos para involucrarse activamente en la educación de sus hijos, lo que puede generar sentimientos de desconfianza y desmotivación en los estudiantes, los problemas familiares incluyen situaciones de conflicto, como disputas entre los padres, violencia doméstica, separación de los progenitores o cualquier otra circunstancia que genere estrés y tensión en el hogar. Estos problemas pueden tener un impacto directo en la salud mental de los estudiantes, afectando su capacidad para interactuar de manera saludable con sus compañeros y docentes. Los estudiantes que provienen de hogares con problemas familiares a menudo pueden mostrar conductas desafiantes, retraídas o problemáticas debido a la falta de estabilidad emocional en su entorno.

Al respecto, McCarthy (2015) menciona que el entorno familiar tiene un impacto significativo en el comportamiento de los adolescentes. Los jóvenes que crecen en familias con conflictos o maltrato emocional son más propensos a desarrollar conductas agresivas y disruptivas (p. 45). Es decir que, que los estudiantes que experimentan inestabilidad en el hogar, como la falta de un ambiente emocionalmente seguro y

afectivo, tienden a manifestar conductas agresivas o desafiantes en la escuela debido a la ausencia de modelos de regulación emocional saludables.

El análisis de la unidad temática de entorno familiar y social demuestra que los factores de inestabilidad emocional, apoyo inadecuado y problemas familiares son fundamentales para comprender el comportamiento disruptivo de los estudiantes. Estos factores afectan la capacidad de los estudiantes para concentrarse, regular sus emociones y adaptarse a las expectativas académicas y sociales dentro del aula. En particular, la inestabilidad emocional puede generar conductas impulsivas, mientras que el apoyo inadecuado puede generar desmotivación o inseguridad. Por otro lado, los problemas familiares pueden contribuir a un sentimiento generalizado de ansiedad y estrés, que se refleja en su comportamiento escolar.

Es fundamental que tanto la escuela como la familia trabajen de manera conjunta para identificar y abordar estos factores. Las intervenciones adecuadas a nivel escolar y familiar pueden ayudar a mitigar los efectos negativos de estas condiciones, promoviendo un ambiente más estable y saludable para el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

En resumen, el entorno familiar y social tiene un impacto directo en el comportamiento y el bienestar de los estudiantes. La colaboración entre la escuela y la familia es esencial para garantizar que los estudiantes reciban el apoyo emocional y académico que necesitan para superar las dificultades que puedan enfrentar en su entorno familiar.

En otro sentido, la subcategoría *Impacto de la comunidad y el entorno socioeconómico* explica el entorno socioeconómico y las experiencias que los estudiantes viven fuera del aula, en su comunidad, pueden influir profundamente en su comportamiento en la escuela. Según Sameroff (2009), los factores sociales y económicos tienen un impacto directo en el desarrollo emocional y académico de los niños y adolescentes. Las dificultades económicas, la falta de acceso a recursos educativos y las tensiones sociales pueden generar estrés en los estudiantes, lo que a su vez puede desencadenar comportamientos disruptivos y dificultar su rendimiento académico.

Por otro lado, la comunidad juega un papel fundamental en la formación de los valores y la identidad de los estudiantes. Los estudiantes que crecen en comunidades con altos niveles de violencia o conflicto pueden experimentar un impacto negativo en su bienestar emocional, lo que afecta su comportamiento en el aula. La violencia, el estrés comunitario y la falta de recursos educativos son factores que pueden contribuir al comportamiento disruptivo y la falta de atención en clase. De modo que, los códigos empleados en esta dimensión son: Estrés familiar, Dificultades económicas, Desigualdad de oportunidades, Falta de acceso a recursos educativos.

Esto nos lleva a resaltar que, los códigos mencionados reflejan las condiciones socioeconómicas que afectan el comportamiento de los estudiantes. El estrés familiar y las dificultades económicas pueden generar un entorno poco estable para los estudiantes, lo que se refleja en su rendimiento académico y su capacidad para adaptarse al entorno escolar. La desigualdad de oportunidades y la falta de acceso a recursos educativos son factores que limitan el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, exacerbando las dificultades que puedan enfrentar en el aula.

Se citan algunos fragmentos que ilustran la unidad: se escriben fragmentos sobre estrés familiar

EDP1: *El estrés familiar es algo que influye en el comportamiento de los estudiantes. He notado que algunos estudiantes se muestran más desmotivados o ansiosos cuando tienen problemas en casa. Esto afecta su capacidad de concentración y participación.*

EDP2: *Muchos de los estudiantes con dificultades de comportamiento provienen de hogares donde hay tensiones o conflictos. Este tipo de ambiente genera una gran presión emocional que se refleja en su comportamiento en clase. Son estudiantes que necesitan más apoyo para gestionar sus emociones.*

EDP3: *El estrés familiar puede generar inseguridad emocional en los estudiantes. Algunos niños tienen dificultades para manejar sus emociones debido a lo que están viviendo en casa, y eso puede llevar a reacciones impulsivas o a un bajo rendimiento académico.*

EDP4: *En ocasiones, el estrés en casa provoca que los estudiantes se sientan sobrecargados. Esto se refleja en su actitud en clase, ya que pueden volverse más retraídos o, por el contrario, más agresivos. No es fácil para ellos concentrarse o mantenerse enfocados en las actividades escolares.*

EDP5: *Es importante tener en cuenta el contexto familiar de los estudiantes. El estrés en casa muchas veces los deja sin energía emocional para*

enfrentarse a las tareas escolares, lo que puede llevar a la evasión de responsabilidades y a la falta de motivación.

EPD1: *Los niños no cuentan con los recursos para estudiar y muchas veces no tienen ni lo más básico.*

EPD1: *Los estudiantes no tienen acceso a materiales educativos adecuados. No tienen lo necesario para trabajar.*

EPD4: *El contexto socioeconómico de nuestros estudiantes es muy básico, desde el punto de vista que a veces no llevan desayuno, no tienen las herramientas que se les exige, en pocas palabras, es bajo.*

Los fragmentos muestran cómo las dificultades socioeconómicas pueden generar estrés y limitaciones para los estudiantes, lo que impacta directamente en su desempeño escolar. La falta de recursos, el estrés familiar y la desigualdad de oportunidades dificultan el aprendizaje y pueden contribuir al comportamiento disruptivo en el aula. Según Sameroff (2009), estos factores sociales y económicos son determinantes en la capacidad de los estudiantes para adaptarse a los desafíos escolares.

Los docentes coinciden en que el estrés familiar tiene un impacto significativo en el comportamiento y rendimiento de los estudiantes. Este estrés afecta principalmente su capacidad para concentrarse, gestionar sus emociones y participar activamente en las actividades escolares. Los docentes señalan que los estudiantes provenientes de hogares con conflictos o tensiones suelen presentar dificultades adicionales para afrontar situaciones en el aula, y sugieren que el apoyo emocional es fundamental para ayudarlos a superar estos desafíos.

Así pues, el entorno socioeconómico tiene un impacto directo en el comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes. Las dificultades económicas y la falta de acceso a recursos afectan la capacidad de los estudiantes para concentrarse y participar activamente en el aula, lo que puede generar comportamientos disruptivos. Es crucial abordar estos factores a nivel escolar para ofrecer un apoyo adecuado a los estudiantes que provienen de contextos desfavorecidos.

Aquí vale la pena agregar la unidad temática Violencia en la comunidad y sus efectos, la integran los códigos: Exposición a la violencia, Estrés emocional, Aislamiento social, Comportamientos agresivos. Es importante dejar claro que, los códigos en esta unidad reflejan los efectos de la violencia en la comunidad sobre el comportamiento de

los estudiantes. La exposición a la violencia genera un estrés emocional significativo, que puede manifestarse en comportamientos agresivos o de aislamiento social. Los estudiantes que viven en entornos violentos pueden sentirse inseguros y desbordados, lo que afecta su bienestar emocional y su capacidad para interactuar de manera positiva en el aula.

Al respecto, los fragmentos de las entrevistas que sirven de ejemplo son:

EDP4: *La violencia en el barrio afecta mucho a los niños. Algunos vienen con mucho miedo y eso se nota en su comportamiento.*

EDP5: *He visto a varios estudiantes volverse más agresivos o introvertidos por los problemas de violencia en sus comunidades.*

EDP3: *Cuando hay enfrentamientos en el barrio, muchos estudiantes llegan a clase alterados y no pueden concentrarse.*

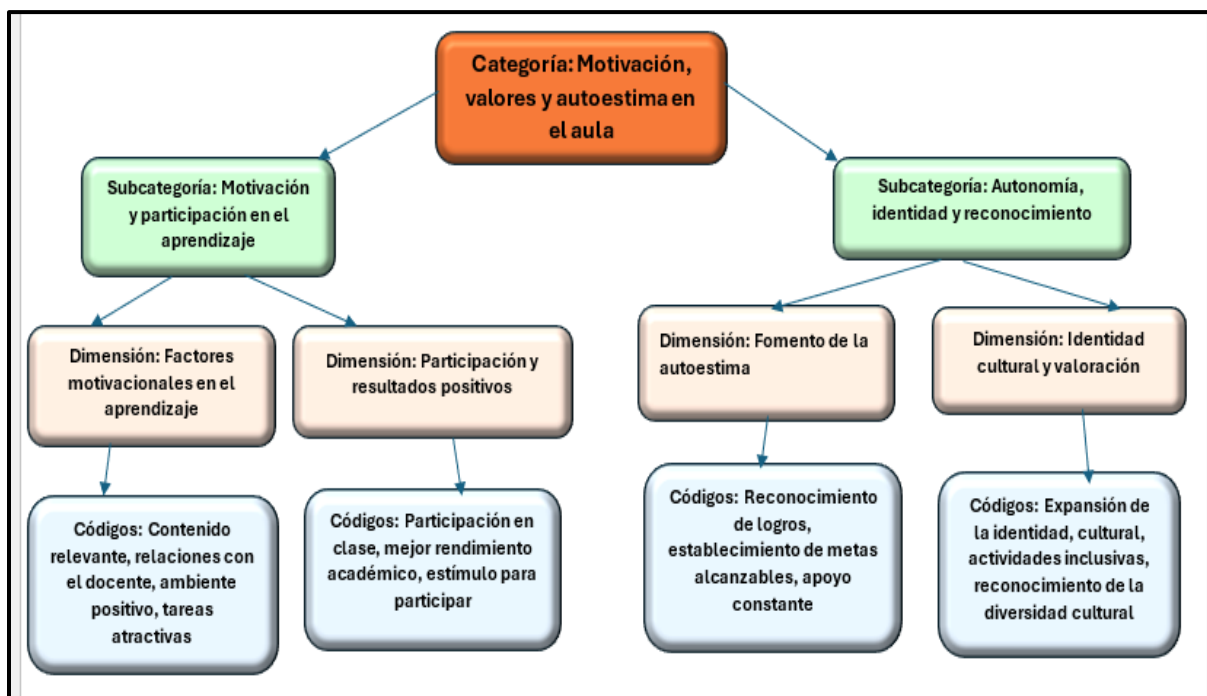
Lo anterior quiere decir que, que la violencia en la comunidad tiene un impacto negativo en el comportamiento de los estudiantes, afectando su capacidad para aprender y socializar de manera efectiva. La exposición a la violencia genera estrés y ansiedad, lo que puede traducirse en comportamientos disruptivos o retraídos en el aula. Este fenómeno está respaldado por la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), quien explica cómo el entorno social y comunitario influye en el desarrollo del niño.

Esto nos lleva a concluir que, la violencia en la comunidad tiene efectos devastadores en el comportamiento de los estudiantes. La exposición a estos entornos genera estrés emocional y puede derivar en comportamientos agresivos o de aislamiento social. Abordar este problema requiere un enfoque integral que considere tanto el entorno familiar como el comunitario, proporcionando a los estudiantes apoyo emocional y herramientas para enfrentar el estrés de manera saludable.

En resumen, tanto el estilo de crianza como el entorno socioeconómico y comunitario juegan roles cruciales en el comportamiento de los estudiantes. Las condiciones familiares y sociales deben ser entendidas y abordadas para crear un entorno de aprendizaje que apoye a todos los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan mayores desafíos emocionales y sociales.

La figura corresponde a la categoría *Motivación, valores y autoestima en el aula* donde se destaca la importancia de los factores motivacionales y emocionales en el desarrollo académico y conductual de los estudiantes, enfocándose en cómo los docentes fomentan la autoestima y los valores en el aula para mejorar el comportamiento y el rendimiento.

Figura 9
Motivación, valores y autoestima en el aula



Fuente: Elaboración propia

Categoría: Motivación, valores y autoestima en el aula

La motivación, los valores y la autoestima son elementos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Deci y Ryan (1985), la motivación intrínseca, que se refiere al interés y satisfacción que se obtiene directamente de la actividad, es esencial para el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Este tipo de motivación está estrechamente relacionado con la percepción que los estudiantes tienen de su propia competencia y con el reconocimiento que reciben en el entorno escolar. La autoestima, entendida como la valoración que el individuo tiene de sí mismo, influye

directamente en su disposición para aprender, enfrentar retos y participar activamente en clase.

La importancia de los valores en el aula radica en que promueven un ambiente en el que los estudiantes se sienten valorados, respetados y apoyados. El reconocimiento de sus logros, tanto académicos como personales, es crucial para fortalecer su autoestima y motivación. En este sentido, la motivación y la autoestima están intrínsecamente vinculadas, ya que cuando los estudiantes se sienten competentes y reconocidos, su participación en el aprendizaje se incrementa.

Como aparece en la figura 4, la subcategoría Motivación y participación en el aprendizaje comprende la motivación es el motor que impulsa la participación activa de los estudiantes en las actividades académicas. Según Vallerand (1997), la motivación en el aula puede ser tanto intrínseca como extrínseca, y ambas tienen un impacto directo en el rendimiento y el comportamiento de los estudiantes. La motivación intrínseca se refiere a la motivación que surge de dentro del estudiante, como el interés por el tema o el desafío personal. Por otro lado, la motivación extrínseca se refiere a los incentivos externos, como las recompensas o el reconocimiento de los demás.

En el aula, los docentes tienen un papel clave en la creación de un entorno que favorezca tanto la motivación intrínseca como extrínseca, promoviendo la participación de los estudiantes. El fomento de la motivación en el aula no solo mejora el rendimiento académico, sino también la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje.

Es así como, la subcategoría 1: Motivación y participación en el aprendizaje tiene la dimensión Motivación y participación en el aula quien se enfoca en cómo los docentes promueven un ambiente que favorezca la motivación de los estudiantes y, a su vez, incentive su participación en las actividades académicas. Esta motivación se puede dar a través de un contenido relevante, la relación con el docente, un ambiente positivo y tareas atractivas.

Los códigos que la conforman son códigos: Contenido relevante, relación con el docente, ambiente positivo, tareas atractivas.

Aquí los docentes reconocen la importancia de presentar material que sea pertinente y significativo para los estudiantes, lo que les permite conectar el aprendizaje con su vida cotidiana y sus intereses. Establecer vínculos de confianza entre estudiantes

y docentes facilita la participación, ya que los estudiantes se sienten más cómodos al expresar sus ideas y dudas. en entorno en el que se fomenten el respeto mutuo y la colaboración también promueve la motivación de los estudiantes, quienes se sienten valorados y escuchados, Las actividades diseñadas para captar el interés de los estudiantes contribuyen a que estos se mantengan enfocados y motivados durante el proceso de aprendizaje. Los fragmentos de las entrevistas que apoyan la unidad son:

EDP1: *El ambiente en el aula debe ser positivo, donde todos se sientan cómodos para participar. Cuando los estudiantes perciben que pueden expresarse sin ser juzgados, se motivan más a participar.*

EDP2: *Los contenidos que les propongo están siempre relacionados con su realidad. Si no ven una conexión entre lo que aprenden y su vida, simplemente pierden el interés.*

EDP3: *Es importante que los estudiantes sientan que tienen una buena relación conmigo, porque eso les da confianza para participar. Sin esa relación, es difícil lograr que se involucren.*

EDP4: *Creo que cuando les doy tareas que son atractivas, con algo que ellos puedan relacionar o que les guste hacer, su participación es mucho más activa y se interesan más.*

Estos fragmentos evidencian cómo el contenido relevante, la relación positiva con el docente, un ambiente favorable y tareas atractivas son factores clave en la motivación y participación de los estudiantes. Los docentes mencionan la importancia de conectar el aprendizaje con la vida diaria de los estudiantes, lo cual es un punto respaldado por Deci y Ryan (2000), quienes en su teoría de la autodeterminación enfatizan que la motivación intrínseca se ve favorecida cuando los estudiantes encuentran relevancia en lo que están aprendiendo. Además, la confianza y la comodidad en el aula, como se menciona en los fragmentos, son aspectos que también aumentan la disposición de los estudiantes para participar activamente.

Concluyendo la unidad temática, el fomento de la motivación y participación en el aula se logra mediante la creación de un entorno de aprendizaje positivo, el establecimiento de relaciones de confianza y la presentación de tareas que sean atractivas y relevantes. Estas acciones no solo mejoran la disposición de los estudiantes para participar, sino que también impactan en su rendimiento académico. A través de

estas estrategias, los docentes pueden facilitar el proceso de aprendizaje y aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes.

Por consiguiente, la dimensión Participación y resultados positivos, aborda cómo la participación de los estudiantes en el aula puede llevar a resultados académicos satisfactorios y contribuir a su éxito en el aprendizaje. Los códigos asociados con esta unidad son participación en clase, mejor rendimiento académico y estímulo para participar.

Los estudiantes que participan activamente en clase suelen tener un mayor nivel de comprensión y, en consecuencia, mejores resultados académicos. La participación está correlacionada con un rendimiento académico más alto, ya que implica un mayor compromiso con el contenido. El docente juega un papel fundamental al ofrecer incentivos y motivar a los estudiantes a participar, lo cual se refleja en su rendimiento. Algunos fragmentos que representan la unidad son:

EDP1: *He notado que cuando los estudiantes participan más en clase, los resultados son mucho mejores. Se sienten más involucrados con lo que aprenden.*

EDP2: *El rendimiento de los estudiantes mejora notablemente cuando logran participar, porque eso les da confianza para resolver problemas por sí mismos.*

EDP3: *Siempre trato de incentivar a los estudiantes para que participen. A veces, un simple elogio o un comentario positivo puede hacer que se animen a seguir participando.*

EDP5: *El estímulo constante es clave. Los estudiantes que reciben retroalimentación positiva sobre su participación tienden a mejorar en sus estudios.*

Los fragmentos revelan que la participación no solo mejora la comprensión del contenido, sino que también está relacionada con un mejor rendimiento académico. Este hallazgo es respaldado por Schunk (1991), quien argumenta que la participación de los estudiantes en actividades académicas aumenta su autoconfianza, aprenden con significado y, por ende, su rendimiento. Además, los fragmentos sugieren que el estímulo positivo por parte del docente es crucial para fomentar la participación, lo que coincide con la idea de que la retroalimentación positiva actúa como un refuerzo para mantener la motivación de los estudiantes.

Más allá de la motivación extrínseca que proviene de las recompensas o la retroalimentación, es fundamental considerar la motivación intrínseca, que se refiere al interés y disfrute genuino que los estudiantes experimentan al participar en actividades que les resultan significativas. La motivación intrínseca impulsa a los estudiantes a comprometerse con su aprendizaje, no por la recompensa externa, sino porque el proceso mismo les resulta valioso y satisfactorio.

Según Deci y Ryan (1985), cuando los estudiantes encuentran significado personal en lo que aprenden, su motivación se vuelve más duradera y profunda, favoreciendo un rendimiento académico sostenido. Por lo tanto, el fomento de la participación no solo debe estar orientado a reforzar conductas externas, sino también a cultivar el interés y la curiosidad interna de los estudiantes.

Es por esto por lo que, la participación no solo depende de recompensas externas como la retroalimentación del docente, sino también de factores internos, como el interés genuino en el aprendizaje de parte del estudiante. Es así como, la motivación intrínseca juega un papel clave en el proceso educativo, ya que cuando los estudiantes sienten que lo que aprenden tiene valor personal, se comprometen más profundamente con el contenido. Este enfoque refuerza la importancia de un entorno de aprendizaje que favorezca tanto el estímulo positivo como el desarrollo de una curiosidad genuina, lo cual impulsa no solo la participación, sino también el rendimiento académico.

Al lado de ello, la subcategoría *Autoestima, identidad y reconocimiento* se encuentra estrechamente relacionada con el fomento de la autoestima en el aula. Esta subcategoría aborda cómo los docentes pueden contribuir al desarrollo de una autoestima saludable en los estudiantes mediante diversas estrategias, tales como el reconocimiento de logros, el establecimiento de metas alcanzables y el apoyo constante. Es fundamental que los docentes reconozcan no solo los logros académicos de los estudiantes, sino también sus avances en el ámbito personal y social. Este tipo de reconocimiento integral refuerza la percepción positiva que los estudiantes tienen de sí mismos, promoviendo así un entorno de aprendizaje en el que se sienten valorados, respetados y capaces de tener éxito.

Por tal motivo, la dimensión *Fomento de la autoestima* contiene los códigos: Reconocimiento de logros, Establecimiento de metas alcanzables y Apoyo constante.

Esta unidad temática resalta las acciones donde los docentes ayudan a los estudiantes a establecer objetivos realistas, les brindan la oportunidad de experimentar el éxito. Esta sensación de éxito no solo mejora su rendimiento académico, sino que también tiene un impacto directo en su confianza y seguridad personal. A medida que los estudiantes alcanzan metas a corto y largo plazo, construyen una imagen positiva de sí mismos, lo que contribuye de manera significativa a su autoestima.

El fomento de la autoestima no solo tiene implicaciones en el ámbito personal del estudiante, sino que también se vincula estrechamente con el desarrollo de sus competencias socioemocionales. Estas competencias son esenciales para que los estudiantes puedan gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables. Como señalan autores como Goleman (1995), el desarrollo emocional en la escuela no solo favorece el bienestar de los estudiantes, sino que también es crucial para su éxito académico y su capacidad para manejar las tensiones sociales dentro y fuera del aula.

La autoestima juega un papel central en este proceso, ya que un estudiante con una autoestima sólida es más propenso a enfrentarse a desafíos con resiliencia, a gestionar de manera efectiva sus emociones y a interactuar de manera positiva con sus compañeros. Además, el reconocimiento de los logros, tanto académicos como sociales, contribuye a la construcción de habilidades interpersonales y de autorregulación emocional, elementos clave de las competencias socioemocionales. Cuando los docentes proporcionan un entorno en el que los estudiantes se sienten reconocidos y apoyados, fomentan no solo su autoestima, sino también sus habilidades para la resolución de conflictos, la toma de decisiones y el manejo adecuado de sus emociones.

El trabajo conjunto de los docentes con las familias y la comunidad escolar también es fundamental para reforzar la autoestima y las competencias socioemocionales. La intervención constante de los docentes, que va más allá del apoyo académico y se extiende al acompañamiento emocional, crea una red de apoyo que favorece el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, la colaboración entre la escuela y la familia puede fortalecer aún más la autoestima de los estudiantes, ya que la validación de sus logros tanto en la escuela como en el hogar refuerza su sentido de identidad y pertenencia.

Según Goleman (1995), las competencias socioemocionales son fundamentales no solo para el bienestar general de los estudiantes, sino también para su éxito académico y social. La capacidad de reconocer y regular las propias emociones, además de comprender y manejar las emociones de los demás, es un componente esencial en el proceso de formación integral de los estudiantes.

En síntesis, fomentar la autoestima en el aula no solo impacta positivamente en el desarrollo personal de los estudiantes, sino que también contribuye significativamente al desarrollo de competencias socioemocionales que les permiten interactuar de manera efectiva con su entorno y enfrentar los desafíos de la vida cotidiana. La subcategoría Autoestima, identidad y reconocimiento, con la unidad temática Fomento de la autoestima. Los códigos: Reconocimiento de logros, establecimiento de metas alcanzables, apoyo constante.

Los fragmentos de las entrevistas que los representan:

EDP1: *Cuando reconozco sus logros, no solo los académicos, sino también el esfuerzo que ponen, los estudiantes se sienten más seguros de sí mismos.*

EDP2: *Es importante darles metas claras y alcanzables, porque eso les da un sentido de éxito y mejora su autoestima.*

EDP4: *El apoyo constante es fundamental. Si no los apoyo, los estudiantes se sienten perdidos y su autoestima baja rápidamente.*

EDP5: *Reforzar lo positivo siempre ayuda a que los estudiantes se sientan valiosos. Cada logro, por pequeño que sea, es un paso hacia un mejor concepto de sí mismos.*

Los fragmentos sugieren que el reconocimiento de logros y el apoyo constante son esenciales para el fomento de la autoestima. Según Marsh (1992), el reconocimiento positivo y la retroalimentación constante son clave para fortalecer la autoestima de los estudiantes. Además, el establecimiento de metas alcanzables les da una sensación de logro, lo que también está respaldado por la teoría de Bandura (1997), quien menciona que las metas claras y alcanzables mejoran la autoeficacia y, en consecuencia, la autoestima.

Por ello, el fomento de la autoestima es crucial para el desarrollo emocional y académico de los estudiantes. El reconocimiento de sus logros, el establecimiento de metas alcanzables y el apoyo constante por parte de los docentes son estrategias clave

para mejorar su autoconfianza y motivación. Estas acciones contribuyen a crear un ambiente de aprendizaje positivo y alentador.

Así mismo, la dimensión *Identidad cultural y valoración*, se refiere a cómo los docentes pueden promover la expresión de la identidad cultural, realizar actividades inclusivas y reconocer la diversidad cultural dentro del aula.

Fomentar que los estudiantes expresen su identidad cultural en el aula refuerza su autoestima y sentido de pertenencia, las actividades inclusivas permiten que todos los estudiantes, independientemente de su origen, se sientan representados y valorados, es importante reconocer y valorar la diversidad cultural como una riqueza que enriquece el proceso de aprendizaje. Los fragmentos representativos son:

EDP2:"Siempre trato de incluir actividades donde los estudiantes puedan mostrar su cultura, sus tradiciones, porque eso les hace sentirse valorados."

EDP3:"Las actividades inclusivas son esenciales para que todos se sientan representados. Si no se les da esa oportunidad, algunos estudiantes pueden sentirse excluidos."

EDP4:"La diversidad cultural es una riqueza que debemos aprovechar. Reconocerla en el aula ayuda a los estudiantes a sentirse más cómodos y respetados."

EDP5:"Me gusta que los estudiantes se expresen de acuerdo con su identidad cultural. Eso les ayuda a sentirse seguros y a valorarse más."

Los fragmentos destacan la importancia de reconocer y valorar la identidad cultural de los estudiantes como una manera de fortalecer su autoestima y fomentar un ambiente inclusivo. Banks (2006) señala que las actividades inclusivas y el reconocimiento de la diversidad cultural no solo enriquecen el aula, sino que también permiten que los estudiantes se sientan aceptados y respetados en su individualidad.

El reconocimiento y la valoración de la identidad cultural en el aula son fundamentales para el bienestar emocional de los estudiantes, la inclusión de actividades que permitan a los estudiantes expresar su cultura contribuye a fortalecer su autoestima y favorece un ambiente de respeto y aceptación.

En resumen, la categoría Motivación, valores y autoestima en el aula resalta la importancia de fomentar la participación, el reconocimiento de los logros y el respeto por

la identidad cultural para mejorar el comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes. Las prácticas docentes que incluyen contenido relevante, un ambiente positivo y tareas atractivas fomentan la motivación intrínseca y la participación activa de los estudiantes. Además, el reconocimiento de logros, el establecimiento de metas alcanzables y la valoración de la identidad cultural contribuyen al fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes, lo que mejora su actitud hacia el aprendizaje y su relación con los demás en el aula.

Estas estrategias, al ser implementadas de manera consistente, garantizan un entorno educativo inclusivo y de apoyo que favorece el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, la implementación de un plan de intervención se presenta como una acción fundamental para consolidar estos principios dentro del aula. El objetivo principal del plan es desarrollar habilidades de autocontrol, autorregulación emocional y conductual, que son esenciales para prevenir comportamientos disruptivos y, al mismo tiempo, promover un aprendizaje significativo y un ambiente de respeto mutuo. A través de esta intervención, se busca no solo reducir los comportamientos disruptivos, sino también promover un ambiente positivo donde los estudiantes se sientan valorados, respetados y motivados a aprender.

De este modo, el plan de intervención se alinea con las estrategias de motivación, valores y autoestima previamente mencionadas, permitiendo que los estudiantes experimenten una transformación tanto en su actitud hacia el aprendizaje como en su comportamiento en el aula. La integración de estas estrategias de forma consistente y coherente contribuirá a la creación de un entorno educativo inclusivo, favorecedor del desarrollo académico, social y emocional de todos los estudiantes.

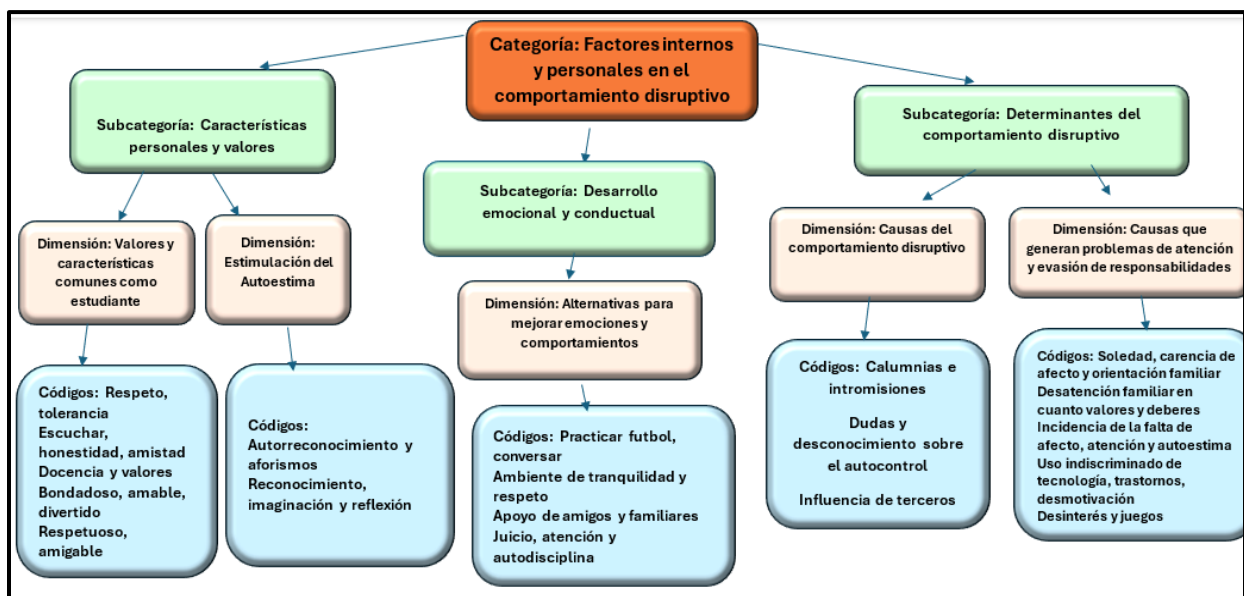
Análisis de las Entrevistas A Estudiantes

En este apartado, se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes, a través del cual se exploran diversas dimensiones que influyen en su comportamiento y desempeño académico. Las entrevistas se organizan en cuatro categorías principales: Factores internos y personales en el comportamiento disruptivo, El comportamiento disruptivo en el aula y su impacto, Perspectiva externa: familia y proyección futura e Impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se

ofrece una breve descripción de cada categoría, que permitirá comprender mejor los aspectos clave identificados durante las entrevistas.

En primer lugar, la categoría *Factores internos y personales en el comportamiento disruptivo* se refiere a los aspectos individuales de los estudiantes que pueden incidir en la aparición de conductas disruptivas en el entorno educativo.

Figura 10
Factores internos y personales en el comportamiento disruptivo



Fuente: Elaboración propia

Categoría: Factores internos y personales en el comportamiento disruptivo

Este apartado, representado en la figura(10), La Categoría: Factores internos y personales en el comportamiento disruptivo hace referencia a aquellos aspectos individuales de cada estudiante que pueden influir directamente en la manifestación de comportamientos disruptivos dentro del contexto escolar. Estos factores son de naturaleza interna y personal, lo que significa que están relacionados con las características, emociones, pensamientos y experiencias propias de cada estudiante. Berk (2013), aborda cómo los factores internos como las características de personalidad, las emociones, la autoestima y las habilidades sociales afectan el comportamiento de los estudiantes, incluidas las conductas disruptivas.

En este punto, la autora sugiere que la regulación emocional y las habilidades de afrontamiento son esenciales para entender cómo los estudiantes manejan las

frustraciones, lo que puede impactar su comportamiento dentro del aula. Esta categoría reúne las subcategorías *Característica Personales y Valores, Desarrollo emocional y conductual* y *Determinantes del comportamiento disruptivo*.

En primer lugar, la subcategoría *características personales y valores* la comprenden la dimensión Valores y características comunes como estudiante; los códigos abiertos titulados Respeto, tolerancia; Escuchar, honestidad, amistad; Docencia y valores; Bondadoso, amable, divertido; Respetuoso, amigable; que en general, emergieron gracias a diversas evidencias que reflejan las tendencias relacionadas con los principios y rasgos de personalidad comunes de los escolares entrevistados, según lo manifestado, presentes en la mayoría del tiempo de clase, no sólo en el trato hacia el docente, sino también en la interacción con otros compañeros, así como en el entorno familiar y comunitario, donde destacan comentarios como:

EPN8: *Sí, valores como el respeto, la honestidad y la responsabilidad son importantes para mí y trato de vivirlos a diario.*

EPN1: *Pues, los más importantes como los que me enseñó mi mamá, respeto, tolerancia, escuchar.*

EPN3: *Sí, profe escuchar, respetar, prestar atención y la concentración en clases.*

EPN4: *Respetar, responsabilidad y hacer mis cosas bien en totalidad, entre otras cosas.*

EPN5: *respeto, pues que nos enseñen que pongamos nuestra atención, la empatía.*

EPN6: *Por ejemplo, el respeto me ha ayudado a ser una buena persona porque eso nos ayuda a empajar más en la sociedad.*

EPN7: *La responsabilidad.*

EPN8: *La dedicación y el respeto son valores que he aprendido de mis profesores. Me inspiran a ser mejor estudiante y persona.*

A la vista de esto, puede decirse que los ocho estudiantes participantes reconocen y practican diversos valores como el respeto, la tolerancia, la honestidad, muchos de

ellos enseñados desde la familia tal como puede apreciarse en las citas, a lo cual se suman ciertos rasgos de personalidad que destacan la responsabilidad, la atención, la concentración, sumado a la empatía, la amabilidad, además de la bondad, en ocasiones, patente en situaciones donde un compañero no cuenta con recursos para complementar su desayuno, a todo lo cual se suma la habilidad de escuchar y el sentido del humor. Tal como se evidencia en los fragmentos:

EPN1: *Pues me afecta, por ejemplo, si están diciendo una tarea o hay que hacer una exposición o algo y no me doy cuenta.*

EPN2: *Empatía, amabilidad y bondad: Me siento bien porque las diferencias de opinión son normales. Normalmente trato de escuchar su punto de vista y debatir respetuosamente.*

EPN2: *Me esfuerzo por ser respetuoso y participar, cuando se me invita. Trato de mantenerme concentrado en las actividades.*

EPN3: *A veces me distraigo cuando hay mucho ruido o cuando el tema no me interesa. Pero trato de volver a enfocarme.*

EPN3: *Me siento bien porque las diferencias de opinión son normales. Normalmente trato de escuchar su punto de vista y debatir respetuosamente.*

EPN4: *Cuando no estoy concentrado, no presto atención, puedo perder información importante y eso se refleja en mis calificaciones.*

EPN4: *Trato de ser respetuoso y escuchar a mis compañeros, incluso si no coincidimos en todo.*

EPN5: *Atención y concentración: Si no estoy concentrado, puedo interrumpir el aprendizaje de otros, por eso trato de enfocarme mejor.*

EPN5: *Cuando alguien tiene una opinión diferente, me gusta escucharlo y tratar de entender su punto de vista.*

EPN5: *Me gusta escuchar a mis compañeros, y trato de mantener el ambiente relajado y con sentido del humor cuando es necesario.*

EPN6: *Cuando estoy distraído, me doy cuenta de que no aprendo mucho y trato de mejorar.*

EPN6: *Si alguien no tiene recursos para completar su desayuno, siempre trato de ofrecerle algo de lo mío.*

EPN6: *Trato de escuchar y poner atención cuando mis compañeros o profesores me hablan.*

EPN7: *A veces me cuesta concentrarme cuando no me interesa el tema o hay ruido.*

Así pues, este apartado significativo producto de la labor inductiva revela varias cuestiones de interesante reflexión; por un lado, refiere el reconocimiento de algunos valores como los enunciados atrás, así como su práctica a través de diversos rasgos insertos en la personalidad del escolar; pero por otro, resalta que buena parte de ellos provienen del seno familiar, es decir padres, madres, hermanos, acudientes, lo cual significa que aun cuando muchos escolares pueden manifestar comportamientos disruptivos, éstos en efecto han sido expuestos a entidades de valor desde sus hogares, muchos de ellos cónsonos con sus características de personalidad como estudiantes.

Todo esto, parece asociarse con los argumentos de Ortiz (2003), cuando hace mención de las posturas ideológicas curriculares frente a los valores, donde destaca la posición tradicional que sugiere la inoculación de valores universales como parte de la formación brindada en la escuela, frente a la visión de los subjetivistas, quienes apuestan por currículos flexibles, orientados hacia la integración y refinamiento de aquellos valores, rasgos, que trae consigo el aprendiz, tal como es el caso inferido desde los testimonios suministrados por los estudiantes participantes,

Conforme lo expuesto por el autor mencionado, los valores desde esta última postura curricular, los valores derivan de las vivencias de cada sujeto y su interacción con otros, por ejemplo, la familia, por tanto, durante la enseñanza éstos se refinan, complementan, fortalecen, más allá de ser impuestos, tal como lo refleja el código docencia y valores.

Por su parte, la dimensión *Estimulación del Autoestima en los estudiantes*, con los códigos Autorreconocimiento y aforismos, Reconocimiento, imaginación y reflexión se centra en su capacidad de autorreconocimiento y reflexión personal, aspectos clave para el desarrollo de una autovaloración positiva. Esta práctica incluye procesos en los que los estudiantes toman conciencia de sus propios logros, cualidades y potencial, mientras

aprenden a reconocer sus fortalezas y debilidades. A través de aforismos y reflexiones, se les guía a formar una percepción más equilibrada de sí mismos

El autorreconocimiento es fundamental para que los estudiantes se sientan valiosos y capaces de enfrentar desafíos, mejorando su autoconfianza. Según autores como Carl Rogers (1954), quien resalta la importancia de la autoaceptación en el proceso de desarrollo personal, y Albert Bandura (1997), quien destaca la relevancia de la autoeficacia, estas prácticas tienen un impacto significativo en el bienestar y el rendimiento académico.

El concepto de autorreconocimiento se ve reflejado cuando los estudiantes son capaces de identificar aspectos positivos en sí mismos, tales como habilidades, logros previos o cualidades personales. Los aforismos, como frases motivacionales que resaltan valores y capacidades, funcionan como herramientas que estimulan la reflexión interna. A través de esta reflexión, los estudiantes pueden encontrar nuevas formas de ver sus desafíos y reconocer su potencial. La imaginación también juega un papel crucial, ya que permite que los estudiantes visualicen escenarios positivos en los que se ven alcanzando sus metas, lo que fortalece su motivación interna.

En las entrevistas, algunos fragmentos representativos que podrían reflejar este proceso incluyen:

EPN8: Soy una persona tranquila, responsable y me gusta ayudar a mis compañeros.

EPN4: Yo me veo en la universidad, estudiando algo que me apasiona y quizás trabajando a medio tiempo.

EPN6: Quizás establecer metas claras y recibir reconocimiento, cuando las cumpla podría ayudarme a mantenerme motivado.

EPN8 Aprecio la empatía y la honestidad. Son cualidades que hacen que la clase sea un lugar más agradable y seguro.

Estos testimonios muestran cómo los estudiantes a menudo luchan por ver su propio valor, pero también cómo el proceso de reflexión y el reconocimiento de sus logros les ayudan a superar esas barreras mentales.

Sin embargo, es común que los estudiantes no siempre creen en sí mismos, lo que puede ser un obstáculo importante en la estimulación de la autoestima. La falta de confianza en sus capacidades puede estar relacionada con experiencias pasadas de fracaso, comparaciones sociales o inseguridades personales.

En el caso de los estudiantes entrevistados, muestran una actitud de autocrítica constructiva, al momento de enfrentar dificultades, pero también demuestran tener la capacidad de creer en sí mismos y valorarse. El cumplimiento de responsabilidades, el apoyo de su entorno (familia y amigos), y el esfuerzo por mejorar continuamente son aspectos clave que refuerzan su autoconfianza. Además, se percibe una voluntad de superar obstáculos, lo que refleja una actitud positiva y un deseo de crecer y aprender. En estos casos, el rol de los docentes y las intervenciones basadas en la reflexión y el reconocimiento positivo pueden ayudar a superar esos bloqueos emocionales.

En conclusión, la subcategoría *Características Personales y en Valores*, se evidenció que los estudiantes valoran una serie de principios como el respeto, la responsabilidad, la empatía, la honestidad, la amistad y la perseverancia, los cuales forman la base de su comportamiento y sus relaciones interpersonales. También se observa que algunos estudiantes se preocupan por mantener una actitud amable y respetuosa, a pesar de la ansiedad y la baja autoestima que experimentan en ciertas situaciones. La timidez también aparece como una característica recurrente en algunos de los participantes, lo que puede influir en su interacción con los demás. El énfasis en la empatía, la solidaridad y el compromiso con el bienestar de los demás, junto con la perseverancia frente a las dificultades, refleja una generación de estudiantes que está aprendiendo a equilibrar sus deseos de crecimiento personal con las demandas de un mundo escolar que a veces les presenta retos emocionales y académicos.

Por tanto, es importante reconocer que el desarrollo personal de los estudiantes está intrínsecamente ligado a sus valores y características, y que este proceso de crecimiento es influenciado tanto por su entorno familiar como por la interacción con sus compañeros y educadores.

En general, los estudiantes parecen estar comprometidos con el desarrollo de valores fundamentales para una convivencia armoniosa y un crecimiento personal

integral, aunque algunos también luchan con la inseguridad y la autocrítica que limitan su confianza en sí mismos.

En cuanto a *la subcategoría Desarrollo emocional y conductual*, la comprende la unidad temática *Alternativas para Mejorar Emociones y Comportamientos*

La dimensión antes enunciada y representada en la figura (10), está cimentada en una diversidad de códigos que parecen sugerir posibles situaciones que, a juicio de los escolares participantes, podrían contribuir en el fomento instancias emocionales favorables con comportamientos adecuados. Por ello, aquí fueron agrupados los códigos *Practicar futbol, conversar; Ambiente de tranquilidad y respeto; Apoyo de amigos y familiares; Juicio, atención y autodisciplina,*

Autores como John Dewey (1916), quien promovió la importancia de la educación activa y la autorregulación en el desarrollo de los estudiantes, y Daniel Goleman (1995), con su teoría de la inteligencia emocional, sugieren que el autoconocimiento y el control emocional son fundamentales para el éxito personal y académico. Además, Bandura (1986), con su teoría del aprendizaje social, subraya la importancia de las interacciones sociales y la modelación de comportamientos en el aprendizaje de nuevas conductas, como la autodisciplina y el autocontrol. La práctica de actividades como el fútbol y el apoyo social pueden fortalecer las habilidades emocionales y conductuales necesarias para una vida equilibrada y satisfactoria. Las afirmaciones representativas en los testimonios de los participantes fueron:

EPN8: *Hablar con alguien sobre mis emociones o practicar técnicas de relajación podría ayudarme a manejar mis frustraciones.*

EPN1: *El fútbol, siempre. Cuando estoy aburrido, triste o quiero sacar la ira, yo básicamente agarro mis cosas, mi balón y me voy para la cancha.*

EPN3: *Pues manteniendo un ambiente de respeto, con calma y prestando atención.*

EPN2: *Que no me hagan enojar y que siempre, pues, estemos bien. Que tengamos un ambiente bueno.*

EPN7: *Pues que me ayuda, no sé, el apoyo de mis compañeros o de mi familia.*

EPN8: *Quizás establecer metas claras y recibir reconocimiento cuando las cumpla podría ayudarme a mantenerme motivado.*

EPN6: *Por ejemplo, no hacer más indisciplina en clase, prestar atención a los profesores, aunque siempre lo hago, y ser más juicioso.*

Conforme lo expuesto, es oportuno decir que esta unidad temática resulta una instancia reveladora, pues expone varias alternativas manifestadas por los mismos escolares participantes en torno al mejoramiento de sus emociones y comportamientos, donde destaca, por un lado las actividades deportivas, que no necesariamente deben llevarse a cabo fuera del aula, sino que podrían cubrirse con juegos mesa asociados con el fútbol, al tiempo de promover en ciertos momentos de clase algunas dinámicas de relajación que al mismo tiempo, fomente la conversación sobre sentimientos, apreciaciones en torno a la identidad individual, que sirvan en general de catarsis frente a posibles conflictos en desarrollo, o futuros.

De forma adicional, salta a la vista otro conjunto de posibilidades como lo son el apoyo de amigos y familiares, que como se ha podido apreciar, resulta una instancia bastante recurrente para los escolares, desde lo cual podrían fomentarse interacciones fraternales a través de medios electrónicos, donde sea posible bromear, relacionarse, en fin, establecer conexiones emocionales entre todos los miembros de la comunidad escolar, que al mismo tiempo, puedan favorecer indirectamente orientaciones asociadas con el valor de la disciplina, la persistencia, la dedicación, como valores conducentes al reconocimiento tanto de los docentes, como de los acudientes, para que de esa forma el estudiante se siente valorado.

Por todo lo expuesto, es posible decir entonces que la dimensión alternativas para mejorar emociones y comportamientos, es contexto para practicar fútbol, conversar, donde se abre un abanico de oportunidades a ser llevadas a cabo dentro del aula, pero además se identifica con la importancia de fomentar un ambiente de paz y respeto, así como también resalta el apoyo de amigos, familiares, y finalmente se sirve del juicio, atención, autodisciplina, que podrían estimularse indirectamente desde todo lo comentado.

En cuanto a la Subcategoría *Determinantes del comportamiento disruptivo* está comprendida por dos dimensiones Causas del comportamiento disruptivo la cual emerge

como un constructo inductivo en razón de los códigos abiertos denominados Calumnias e intromisiones, Dudas y desconocimiento sobre el autocontrol, Influencia de terceros, Ruido como distractor, donde se amalgaman testimonios asociados con aquellos elementos que impulsan el comportamiento disruptivo a juicio de los propios escolares participantes, tal como puede apreciarse en las siguientes citas:

EPN3: *Cuando me molestan o me cogen las cosas.*

EPN2: *Lo que me hace reaccionar con rabia es que digan algo, pues, que yo no he dicho o algo.*

EPN4: *No las quiero interrumpir, solo quiero ser como... Si me paro hay veces, pero yo no sé cómo controlar.*

EPN7: *Bueno, muchas veces, bueno casi no lo hago, pero muchas veces mis compañeros, algunos son los que me hablan y ahí es donde me empiezo a hablar con ellos.*

EPN1: *Cuando ya mis compañeros me molestan demasiado o me dan una razón para reírme o encuentro algo que no tiene sentido, pero me causa agresión.*

EPN4: *Cuando está mucho ruido o cuando me hago con compañeros que, a veces charlo mucho.*

De manera que, los comentarios e ideas manifestados por los estudiantes participantes se asocian directamente con las múltiples razones que a su juicio, desatan algunas manifestaciones propias del comportamiento disruptivo, donde destacan comentarios infundados, esto es cuando un compañero se propone a decir cosas sobre otro que éste último no ha manifestado, sin olvidar otras situaciones donde la indisciplina es producto de molestias ocasionadas por expresiones verbales o por tomar cosas ajenas, situación que según lo apreciado resulta ser un factor detonante de reacciones agresivas o interrupciones involuntarias, en las cuales el autocontrol es poco manejado.

Aunado a eso, parecen saltar a la vista dos situaciones que intervienen en lo comentado, tal como es el caso de la influencia de terceros y el ruido como distractor, donde la primera generalmente tiene que ver con aquellos momentos donde un estudiante es distraído por otro, bien sea con la excusa de la conversación, o para compartir algún comentario chistoso que en cualquier caso termina desenfocado tanto

al receptor del acto comunicativo, como al mismo trasmisor; mientras que la segunda situación, está vinculada directamente con el ruido presente en el ambiente de clase, en muchas ocasiones, agobiante, lo cual parece incidir de forma importante en el desarrollo de comportamientos disruptivos.

Ahora bien, en razón de los argumentos de Jurado (2015) es posible establecer una analogía alterna en cuanto lo apreciado en las evidencias, pues si bien muchos de los escolares ven la intromisión, las calumnias y la influencia de terceros como causantes de sus comportamientos disruptivos, precisamente cada una de esos detonantes son, en sí mismos, expresiones de este tipo de comportamiento, que básicamente se expresan como conductas contrarias a las normas explícitas e implícitas en el escenario de clase, razón por la cual, puede pensarse entonces que ese tipo de situaciones pueden ser casusas, pero al mismo tiempo, manifestaciones que cobran mayor fuerza a la luz de las dudas y el desconocimiento sobre el autocontrol, que en términos de Zimmerman (2000), reclaman la estimulación de pensamientos, sentimientos, autogenerados que ayudan al sujeto a su regulación conforme las metas de interés.

Finalmente, puede decirse entonces que la presente unidad temática revela situaciones interesantes, que si bien en principio expone algunas posibles casusas del comportamiento disruptivo donde forman parte las calumnias e intromisiones, pero además señalan la influencia de terceros, en esa medida es posible inferir que se trata también de manifestaciones propias de ese tipo de comportamiento, de allí que comprenden las dudas y el desconocimiento sobre el autocontrol, donde el ruido como distractor supone un elemento exógeno que parece incidir en todo ello.

En relación a lo anterior la dimensión Causas que generan problemas de atención y evasión de responsabilidades, aborda los factores emocionales y familiares que influyen en la capacidad de los estudiantes para concentrarse en sus estudios y asumir sus responsabilidades. Estos problemas pueden originarse en experiencias de soledad, carencia de afecto y una falta de orientación familiar, aspectos que afectan negativamente el bienestar emocional y, en consecuencia, la atención y el rendimiento académico. La desatención familiar respecto a valores y deberes también contribuye a la falta de disciplina y compromiso, lo que se traduce en una evasión de responsabilidades tanto académicas como personales. En muchos casos, la falta de

afecto y apoyo de la familia repercute directamente en la autoestima de los estudiantes, generando inseguridades que dificultan su concentración y participación activa en el proceso educativo.

Estos problemas son respaldados por Erikson (1950). En su teoría del desarrollo psicosocial, señala que la falta de apoyo emocional en las primeras etapas de la vida puede tener efectos perjudiciales en la autoestima y en la capacidad de los niños para enfrentarse a los desafíos. Asimismo, Bowlby (1969), con su teoría del apego, subraya la importancia de una figura de apego seguro, como los padres, para el desarrollo emocional adecuado de los niños. La falta de afecto y la desatención familiar son factores clave que pueden generar dificultades en el desarrollo emocional y en el comportamiento de los estudiantes.

Además, Bandura (1986), en su teoría del aprendizaje social, destacan cómo los modelos familiares y las interacciones en el hogar influyen en la forma en que los estudiantes aprenden a manejar sus responsabilidades y la atención, ya que tienden a reproducir los comportamientos observados en su entorno más cercano. En las entrevistas, algunos fragmentos representativos de los estudiantes podrían ser:

EPN8: *Me gusta que siempre estén ahí para apoyarme y que podemos hablar abiertamente sobre cualquier cosa.*

EPN4: *Yo quiero hacer lo que hacen los demás para quedar bien, pero en realidad estoy haciendo las cosas mal.*

EPN4: *Me siento mal porque yo necesito también voz y necesito que me escuchen como yo necesito que lo escuchen.*

EPN6: *Mis padres siempre están dispuestos a ayudarme con mis tareas y me motivan a hacer lo mejor posible.*

A pesar del apoyo familiar, fragmento de la EPN4 muestra que el participante no siempre es capaz de mantener la motivación para cumplir con las tareas, lo que podría implicar una desatención en cuanto al seguimiento de sus deberes, en EPN4, el participante expresa: "Me siento mal porque yo necesito también voz y necesito que me escuchen como yo necesito que lo escuchen." se refleja una sensación de soledad y de

no ser escuchado, lo que puede estar vinculado a una falta de afecto o atención de la familia o entorno cercano.

Estos testimonios reflejan cómo la falta de orientación y apoyo familiar, así como la ausencia de una figura de afecto y atención, genera sentimientos de desconfianza y evasión en los estudiantes, quienes no logran conectar la importancia de sus responsabilidades con su entorno familiar.

Aunque los estudiantes enfrentan dificultades significativas debido a la falta de apoyo emocional y familiar, es importante reconocer que muchos de ellos tienen el potencial de superar estos obstáculos. Sin embargo, es necesario proporcionarles el apoyo adecuado para que puedan desarrollar una mayor autoconfianza.

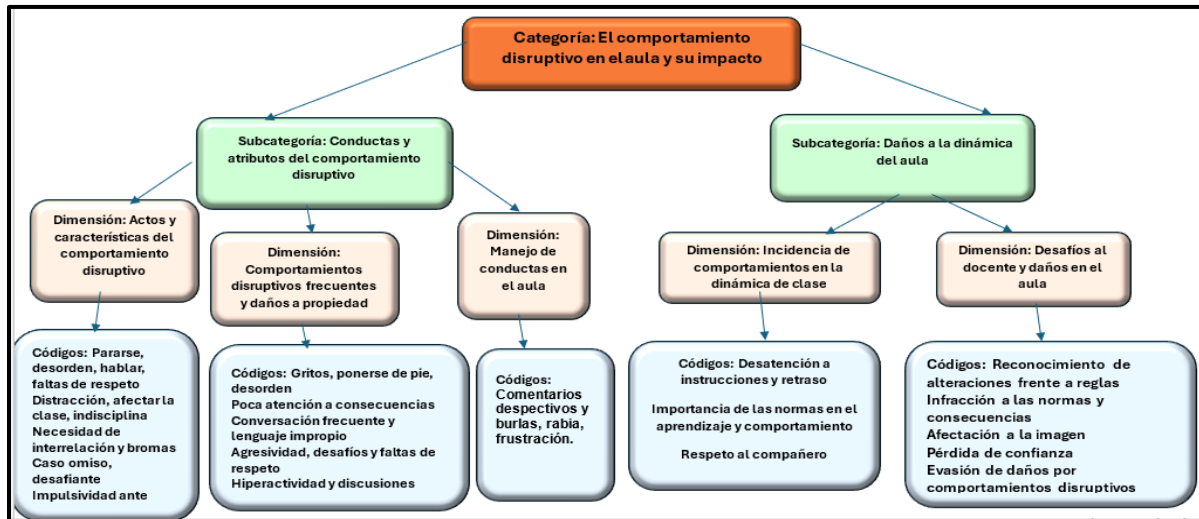
Los docentes, así como los familiares que brindan apoyo constante, pueden ayudar a los estudiantes a encontrar un sentido de propósito y responsabilidad en su vida escolar y personal.

En conclusión, las alternativas para mejorar las emociones y los comportamientos en los estudiantes son variadas y efectivas, incluyendo actividades físicas, apoyo social y la creación de un ambiente positivo. Aunque muchos estudiantes enfrentan dificultades para creer en su capacidad para cambiar, estas estrategias, junto con la guía de educadores y familiares, pueden ser fundamentales para fomentar un crecimiento emocional y conductual. Con el tiempo, al integrar estas prácticas en su vida diaria, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar una mayor confianza en sí mismos y en su capacidad para enfrentar los desafíos emocionales y académicos.

También tenemos que las causas que generan problemas de atención y evasión de responsabilidades en los estudiantes están profundamente relacionadas con la soledad, la falta de afecto y la desatención familiar. Estos factores influyen negativamente en la autoestima y la capacidad de los estudiantes para asumir sus responsabilidades.

En la figura, *El comportamiento disruptivo en el aula y su impacto* analiza cómo las conductas disruptivas afectan tanto el ambiente de aprendizaje como la dinámica entre los estudiantes, destacando las repercusiones que tienen en el grupo y en el desarrollo académico.

Figura 11
El comportamiento disruptivo en el aula y su impacto



Categoría: El comportamiento disruptivo en el aula y su impacto

La categoría El comportamiento disruptivo en el aula y su impacto trata sobre las conductas que alteran el ambiente de aprendizaje dentro del aula, y cómo estas afectan tanto a los estudiantes que las exhiben como al resto de la clase. Esta categoría se organiza en las subcategorías *Conductas y atributos del comportamiento disruptivo* y *Daños a la dinámica del aula* estas abordan diferentes aspectos de los comportamientos disruptivos, sus consecuencias y la forma en que son percibidos tanto por los docentes como por los compañeros. El objetivo es comprender cómo estos comportamientos afectan la dinámica de clase y cómo se pueden abordar para mejorar el ambiente escolar.

Esta categoría se apoya en teorías psicológicas y educativas, como las propuestas por Albert Bandura (1986), quien, a través de su teoría del aprendizaje social, destaca cómo los comportamientos observados y las interacciones sociales dentro del aula afectan el comportamiento de los estudiantes. Bandura señala que los estudiantes no solo aprenden a través de la instrucción directa, sino también observando las consecuencias de las conductas de otros, lo que es relevante en la dinámica de los comportamientos disruptivos y su impacto en el aula. Además, la teoría del *cognitivism social* enfatiza que los estudiantes son influenciados por los modelos de comportamiento que encuentran en su entorno, ya sea en la familia, la escuela o entre sus pares. Esta

interacción entre factores internos y externos ayuda a explicar cómo se generan y perpetúan los comportamientos disruptivos.

Es así como la *Subcategoría Conductas y atributos del comportamiento disruptivo* explora las características específicas que definen el comportamiento disruptivo en el aula. Las dimensiones que la conforman son *Actos y Características del Comportamiento Disruptivo*, representada en la figura 11, expone las evidencias más representativas que fundamentan los códigos *Pararse, desorden, hablar, faltas de respeto; Distracción, afectar la clase, indisciplina; Necesidad de interrelación y bromas; Caso omiso, desafiante; Impulsividad ante afecciones externas*; los cuales concentran las diversas acciones, además de rasgos, que a su juicio se vinculan al comportamiento disruptivo en clase. Por esta razón, aquí convergen múltiples opiniones relativas a ejemplos propios y de terceros que evidencian los actos disruptivos más comunes, que destacan apreciaciones como:

EPN5: *Regular, Pues, porque algunas veces, no todo es así tranquilo. Yo me paro y hago desorden o hablo desde el puesto.*

EPN3: *Que se levanta, no deja dar clase, que se pasa pegándole a los compañeros, invitándoles.*

EPN6: *Cuando interrumpo siento que distraigo a los demás y que ese tipo de cosas no dejan dar la clase.*

EPN1: *Porque, no sé, hay momentos en los que necesito un compañero, pero el momento no es adecuado, entonces estoy interrumpiendo el espacio de los docentes.*

EPN8: *Una persona desobediente puede ser alguien que no respeta las reglas o que actúa sin pensar en las consecuencias de sus acciones.*

EPN6: *Bueno, con violencia no, pero con rabia que, si yo me paro del puesto y me quedo al lado del puesto, a mí me hacen sentar o me tiran hacia el puesto y ese me da rabia, entonces me hace pelear con el que me lo hizo, o sea la representante del grupo.*

EPN1: *Yo, por ejemplo, las razones mías son, porque yo, a veces, o me desespero mucho sentado o solamente intento ir a poner lo que no veo bien en este tipo de situación.*

Así, es posible inferir entonces que la presente dimensión expone diversos elementos relativos a la consciencia de los escolares en cuanto la ejecución de múltiples ejemplos asociados con comportamientos disruptivos, donde se resaltan principalmente el ponerse de pie, la conversación, sin consentimiento del docente, sumado a otros eventos como la distracción, la indisciplina, así como el hecho de no hacer caso, o desafiar al mismo maestro, todo lo cual resulta en situaciones que afectan el desenvolvimiento esperado de la clase, y obstaculiza el propósito tanto de enseñanza, como de aprendizaje.

De forma adicional, llama la atención que las tendencias emergentes de los testimonios subjetivos de los estudiantes, también señalan que, en ciertas ocasiones, los actos disruptivos llevados a cabo obedecen a ciertas necesidades de interrelación, radicadas normalmente en la conversación y las bromas, aun cuando pueden apreciarse otros momentos, en los cuales el estudiante es dominado por la impulsividad ocasionada por la permanencia sostenida en el asiento, o en cualquier caso, por la imposición de otra persona.

Todo ello, parece guardar relación con las ideas expuestas por Martínez y Valiente (2020), cuando disertan en torno a las diversas manifestaciones que puede entorpecer, así como impedir, en caso último, el desenvolvimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde regularmente puede destacarse la desobediencia, la actitud desafiante, la conversación indiscriminada, además de hacer ruidos molestos, levantarse, interrumpir, por diversos motivos personales que, en ocasiones sirven para justificar estos actos, y que al final afectan no sólo al maestro en su labor, sino también al colectivo de estudiantes, así como al propio ejecutor de estos actos.

Conforme lo expuesto, puede decirse que la dimensión actos y características del comportamiento disruptivo representa una entidad significativa de profunda consciencia y reconocimiento de los escolares, especialmente en cuanto aquellas acciones inadecuadas que éstos llevan, desde los cuales reconocen ciertos rasgos característicos de este tipo de comportamiento que en ocasiones asumen, muchos de los cuales se relacionan con pararse, el desorden, la conversación frecuente, las faltas de respeto, la

distracción, la indisciplina, el caso omiso, la actitud desafiante, motivados en ocasiones por la necesidad de interrelación, bromas, o en cualquier caso por la impulsividad.

Por su parte, la dimensión Comportamientos Disruptivos Frecuentes y Daños a Propiedad representada en la figura 2, está cimentada en una diversidad de códigos que dan cuenta de la recurrencia de eventos, así como actos, apreciados por el docente en torno al comportamiento disruptivo. De allí que, aquí convergen los códigos denominados Gritos, ponerse de pie, desorden; Poca atención a consecuencias; Conversación frecuente y lenguaje impropio; Agresividad, desafíos y faltas de respeto; Hiperactividad y discusiones; que a su vez están sustentados en declaraciones como:

EPN4: Me paro, hablo y charlo mucho.

EPN4: Cuando los profesores me dicen que me sienten y yo me paro. Es como decirme, siéntese y me paro.

EPN8: No suelo reaccionar con rabia, pero si alguien es injusto o me molesta, podría sentir frustración.

EPN5: Bueno, con violencia no, pero con rabia que, si yo me paro del puesto y me quedo al lado del puesto, a mí me hacen sentar o me tiran hacia el puesto y ese me da rabia, entonces me hace pelear con el que me lo hizo.

Así, puede apreciarse entonces la importante variedad de manifestaciones asociadas con comportamientos disruptivos que, a juicio de los docentes, abarcan desorden, conversaciones frecuentes distantes a lo tratado en clase, desobediencia a orientaciones del maestro, así como otras de mayor impacto como tirar papeles, expresiones obscenas, agresiones físicas, burlas, y desafíos al propio profesor, todo lo cual parece reflejar una mínima consideración de las consecuencias de todo ello. Estos fragmentos reflejan una variedad de comportamientos disruptivos que incluyen la falta de control sobre las acciones (levantarse, hablar), poco interés en las consecuencias, y una tendencia a comportamientos agresivos y desafiantes. La falta de concentración y la hiperactividad también se muestran como factores contribuyentes a los problemas de comportamiento en el aula.

Pero, de forma adicional, esta dimensión refleja algunos rasgos que anteceden a los comportamientos disruptivos, en este caso, la inquietud e hiperactividad, que en este

caso se define como el comportamiento que se caracteriza principalmente por un nivel excesivo de actividad motora y una incapacidad para mantener la calma o la concentración en tareas específicas.

Según los testimonios, una vez apreciado ello en los estudiantes por parte del docente, regularmente desemboca en conductas adversas como las ya mencionadas, así como otras relacionadas con la destrucción de materiales ajenos, por ejemplo, libretas, trabajos, útiles, entre otros, aun cuando ello no es el común denominador.

Todo ello, resulta compatible con las ideas expuestas por Correa (2022), quien indica que los comportamientos disruptivos se manifiestan a través de los más variados ejemplos conductuales donde figura el desorden, la indisciplina, la desatención, la conversación indiscriminada, y en muchos casos:

...no sólo se conforman con algunos gritos o risas, sino que va más allá, la burla o el acoso al compañero, la agresión física y verbal, atentar contra el inmueble de la institución o por sus equipos y materiales, incluso el robo, hurto y hasta niños han resultado heridos o muertos por algunos de sus pares. (p.524).

Por tanto, puede decirse que la unidad temática comportamientos disruptivos frecuentes, representa nociones fraguadas desde la realidad, altamente vinculantes con este tipo de conductas, razón por la cual aquí se agrupan los gritos, ponerse de pie, el desorden, pero también estos comportamientos tienen que ver con la poca atención a las consecuencias, y son parte adicionalmente de la conversación frecuente, el lenguaje impropio, al tiempo de contemplar la agresividad, las faltas de respeto.

Igualmente, la unidad dimensión Manejo de conductas en el aula expuesta de forma gráfica en la figura 2, emerge en este análisis inductivo como un constructo significativo bastante asociado con la dimensión anterior, pues aquí se resaltan apreciaciones referidas a eventos disruptivos de común desarrollo en el aula de clase, cuyos testimonios fundamentan los códigos Comentarios despectivos y burlas, rabia, frustración, los cuales agrupan diferentes evidencias como las expuestas a continuación:

EPN5: *Bueno, con violencia no, pero con rabia que, si yo me paro del puesto y me quedo al lado del puesto, a mí me hacen sentar o me tiran hacia el puesto y ese me da rabia, entonces me hace pelear con el que me lo hizo.*

EPN7: *Me hace reaccionar con rabia cuando me hacen silencio o cuando hacen mucha indisciplina.*

EPN8: *Pues me pasan poquitas cosas, pero me afecta, por ejemplo, que les llegue la contraria o que no sé, llegue a respetarlos y después tomen ojo o algo así.*

EPN8: *No suelo reaccionar con rabia, pero si alguien es injusto o me molesta, podría sentir frustración.*

Los fragmentos mencionados describen comportamientos agresivos, las interacciones conflictivas, y cómo estas situaciones afectan las relaciones entre los estudiantes, todo dentro del contexto de la convivencia escolar. La idea es proporcionar herramientas y estrategias para manejar y resolver estos conflictos de manera constructiva, promoviendo un ambiente de respeto y empatía. La frustración y la falta de control mostradas en las respuestas de los estudiantes podrían estar asociadas a formas de agresión, aunque no siempre se expresen de manera directa en las entrevistas.

Al respecto, puede apreciarse entonces diferentes manifestaciones de agresión en el curso habitual del aula de clase, donde a pesar de la presencia del docente figuran, por ejemplo, expresiones malsanas, algunas peyorativas en términos de burlas, enmascaradas a través de modismos, así como aforismos, que pretenden acosar, o en cualquier caso, despreciar a compañeros de clase.

Pero, según se aprecia en las declaraciones subjetivas de los docentes, estas evidencias no quedan allí, sino que es posible estimar otro conjunto de manifestaciones igual de preocupantes, como es el caso de confrontaciones físicas protagonizadas por golpes, punta pies, empujones, en ocasiones producto de castigos involucrados en determinados juegos o retos, pero en otros sencillamente como resultados de discusiones asociadas con discrepancias de diferente índole.

Todo esto, parece responder, pero además complementar, a la tipología propia del comportamiento disruptivo expuesta por Correa (2022) cuando expresa los siguientes actos:

Hacer ruidos corporales (risas, toses, eructos, silbidos, gritos, ecos), hacer ruidos con objetos (golpear la mesa, tirar cosas, tamborilear con el lápiz, hacer sonar alarmas), levantarse constantemente del sitio, deambular por la clase, interrumpir constantemente el ritmo de clase con preguntas, salir y entrar de clase sin permiso, proferir insultos contra

compañeros, decir palabrotas, frases soeces, burlarse de los compañeros, quitar cosas a compañeros, amenazar a compañeros, agredir a compañeros. (p.60).

Quiere decir entonces que, las evidencias de agresión manifestadas por los docentes, muchas de ellas apreciadas directamente en el escenario escolar cotidiano, en efecto corresponden con diversas manifestaciones propias del comportamiento disruptivo, que, según sus propias opiniones, muchas de ellas parten de un manejo emocional deficiente, todo lo cual representa un fundamento de importante consideración para el modelo de intervención a ser construido. Para cerrar, puede decirse que en general la dimensión evidencias de agresión verbal y física tiene que ver con aquellas situaciones patentes en comentarios despectivos y burlas, pero además son parte de golpes, puños patadas, que parecen suscitarse a causas de emociones adversas que, a juicio de los docentes, no son autorreguladas por el escolar participante.

Por tanto, la Subcategoría Daños a la dinámica del aula, se centra en cómo las conductas disruptivas afectan el flujo y la efectividad del proceso educativo en el aula. En particular, se analizan los problemas relacionados con la *desatención a instrucciones y retraso*, que son comportamientos frecuentes entre los estudiantes que interrumpen el ritmo de la clase. La *importancia de las normas en el aprendizaje y comportamiento* también es crucial, ya que el respeto y la adherencia a las reglas establecidas son fundamentales para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Autores como Vygotsky (1978) y Piaget (1970) brindan teorías clave que explican cómo los comportamientos disruptivos afectan la dinámica de clase. Vygotsky, con su teoría sociocultural, resalta la importancia de la interacción social en el aprendizaje, sugiriendo que el comportamiento disruptivo puede interferir con el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes al romper la colaboración entre ellos. Piaget, por su parte, subraya cómo los comportamientos de desobediencia o desatención pueden estar relacionados con la falta de adaptación de los estudiantes a las expectativas del entorno escolar, lo que afecta directamente su capacidad para integrar nuevas ideas y habilidades. Además, Bandura (1986), con su teoría del aprendizaje social, muestra cómo los estudiantes aprenden no solo por la instrucción directa, sino también observando las consecuencias de las conductas de otros, por lo que las acciones

disruptivas pueden influir en la manera en que otros alumnos perciben y reproducen estos comportamientos.

Es por ello por lo que, la dimensión Incidencia de comportamientos en la dinámica de clase con los códigos Desatención a instrucciones y retraso, Importancia de las normas en el aprendizaje y comportamiento y Respeto al compañero, reflejan como la incidencia de comportamientos disruptivos en los estudiantes no solo se limitan a las acciones observables, sino que también están profundamente influenciadas por factores emocionales, sociales y familiares. Los comportamientos disruptivos suelen estar ligados a una falta de respeto por los demás, dificultades en las relaciones interpersonales y, a menudo, una desatención emocional y familiar. Estos factores afectan la dinámica del aula y el bienestar de los estudiantes, repercutiendo en su aprendizaje y en la convivencia con sus compañeros.

Los ejemplos de los fragmentos de las entrevistas podrían ser:

EPN4: *Cuando estamos haciendo una actividad, yo me paro mucho y eso me quita tiempo.*

EPN4: *La falta de atención, es decir que cuando estás hablando con los compañeros y el profesor está dando la clase, siendo responsable, que me den una indicación y cuando me den la indicación yo no presto atención.*

EPN8: *A veces me distraigo, cuando hay mucho ruido o cuando el tema no me interesa. Pero trato de volver a enfocarme.*

Estos fragmentos evidencian las actitudes y comportamientos de los estudiantes con relación a la desatención a instrucciones y retraso, la importancia de las normas en el aprendizaje y comportamiento, y el respeto al compañero, mostrando tanto las dificultades que pueden enfrentar en cuanto al cumplimiento de las normas y tareas, como las actitudes positivas hacia el respeto y la convivencia en el aula.

En cuanto a la dimensión *Desafíos al Docente y Daños en el Aula*, representada en la figura (11), refiere de manera visual los testimonios más representativos que fundamentan el sentido significativo de los códigos denominados *Reconocimiento de alteraciones frente a reglas; Infracción a las normas y consecuencias; Afectación a la imagen; Pérdida de confianza; Evasión de daños por comportamientos disruptivos*; en donde es posible visualizar la aproximación perceptiva de los estudiantes informantes en

relación con las normas y sus consecuencias en el espacio de clase, lo cual resulta evidente en las citas que a continuación se exponen:

EPN5: *Pues pienso que hablar con mis compañeros de algo supuestamente que es interesante para nosotros, pero interrumpe la clase, y eso está mal porque el profe se molesta.*

EPN3: *Que son bien, que, con las reglas, uno puede saber que no se puede hacer tal cosa como no montarse encima del pupitre o gritar en clases.*

EPN2: *Porque me van a llevar a coordinación y me van a llamar a mis papás, el padre de familia, aunque a veces. creo que me lo van a dejar pasar.*

EPN4: *Van a pensar que yo soy un mal estudiante, o voy a agarrar más la fama, o sea voy a dañarlos a mis compañeros y también me dañan a mí.*

EPN5: *Afecta mucho, porque podemos perder su confianza, si no hay disciplina pues a los profesores les da rabia, pero pues es necesario.*

EPN1: *Pues, básicamente el profesor ya no tendría la confianza que podríamos tener, eso creo yo y es algo muy malo porque en momentos puede que las cosas pasen en un momento crítico. entonces yo digo que es mejor conservar una buena relación con los docentes y mis compañeros.*

EPN8: *Nunca he hecho eso. Para mí, dañar cosas es inaceptable y me sentiría mal si lo hiciera.*

EPN4: *No. No destruyo nada, pero si me enoja.*

Con base en lo comentado por los estudiantes, es posible inferir que buena parte de los estudiantes reconocen no sólo las reglas de la clase, sino que además admiten lo contraproducente que significa su ruptura, en razón de posibles molestias del profesor, pero también la alteración negativa hacia el desarrollo de la clase, que en general, puede conllevar a varias consecuencias, las cuales estiman visitas a la coordinación del colegio con la intención de firmar un antecedente de indisciplina, desde lo cual se convoca posiblemente al acudiente para informarle sobre el comportamiento de su hijo.

La percepción de los estudiantes acerca de su comportamiento disruptivo afecta las relaciones con el docente, el ambiente escolar y la convivencia con sus compañeros. A través de los testimonios de los estudiantes, es posible identificar diferentes actitudes y emociones frente a las normas del aula y las consecuencias derivadas de estas. Los fragmentos reflejan situaciones donde los estudiantes son conscientes de las reglas,

pero muestran desafíos al seguirlas, bien sea por la tentación de interrumpir, el desconocimiento de las consecuencias, o la evasión de la responsabilidad por sus comportamientos disruptivos, es el caso de EPN5 y EPN3, estos fragmentos muestran que los estudiantes son conscientes de las normas, pero también sugieren que existe una actitud desafiante o la intención de tomar riesgos, aun sabiendo que violan las reglas.

Los testimonios también revelan que los estudiantes tienen una noción de las consecuencias de sus infracciones, como ser enviados a coordinación o la llamada a los padres. No obstante, algunos minimizan la gravedad de las consecuencias o muestran una cierta indiferencia hacia ellas como en EPN2.

Varios testimonios indican que los estudiantes se preocupan por la percepción que los demás tienen de ellos, especialmente en relación con los docentes y sus compañeros. Existe una clara preocupación por la "fama" que pueden ganar como estudiantes problemáticos, lo cual les genera una cierta ansiedad y les hace reflexionar sobre sus comportamientos; es el caso de EPN4, los estudiantes tienen conciencia de que su falta de disciplina puede llevar a la pérdida de confianza tanto por parte de los docentes como de sus compañeros. El temor a que los docentes pierdan la confianza en ellos es un tema recurrente en las entrevistas, lo cual subraya la importancia que tienen las relaciones de confianza en el aula para los estudiantes, EPN5 y EPN1.

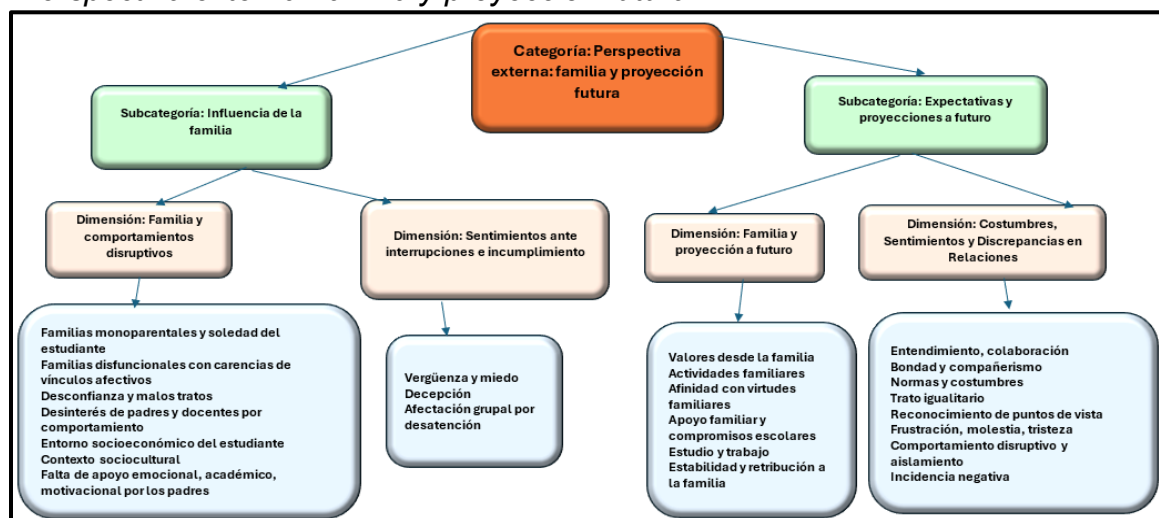
Y en el caso de EPN8 y EPN4, reflejan que los estudiantes no se sienten cómodos con la idea de dañar propiedad ajena, ya sea en forma de objetos o el ambiente escolar, y reconocen que este tipo de acciones es inaceptable. Sin embargo, la frustración y enojo, a veces, los lleva a situaciones de tensión.

Los testimonios evidencian que los estudiantes tienen una comprensión de las normas del aula, pero enfrentan desafíos para seguirlas consistentemente. La conciencia de las consecuencias, como la pérdida de confianza y la afectación de su imagen, es clara, pero muchos estudiantes tienden a minimizar el impacto de sus acciones. Además, hay un reconocimiento de que dañar la propiedad ajena es inaceptable, aunque a veces la frustración puede generar tensiones emocionales.

Esta dimensión subraya la necesidad de fortalecer la disciplina y las habilidades emocionales en el aula, enfocándose en la importancia de la confianza mutua entre docentes y estudiantes.

Seguidamente, se encuentra la figura correspondiente *Perspectiva externa: familia y proyección futura* donde se examina la influencia de los factores externos, como el entorno familiar y social, sobre el comportamiento de los estudiantes, así como sus expectativas y proyecciones para el futuro.

Figura 12
Perspectiva externa: familia y proyección futura



Categoría: Perspectiva externa: familia y proyección futura

La categoría "Perspectiva externa: familia y proyección futura" explora cómo las experiencias familiares y el contexto socioeconómico influyen en el comportamiento de los estudiantes, especialmente en aquellos con comportamientos disruptivos. Además, investiga cómo la proyección futura de los estudiantes está ligada a las expectativas de sus familias, el entorno social y el apoyo emocional, académico y motivacional que reciben. Este análisis tiene en cuenta cómo las dinámicas familiares afectan el rendimiento y comportamiento de los estudiantes en el aula, así como las proyecciones y valores familiares que influyen en las decisiones y expectativas del futuro académico y personal de los estudiantes.

El autor Bronfenbrenner (1979) con su teoría ecológica del desarrollo humano, proporciona el marco teórico clave para comprender cómo los factores externos (como la familia y el contexto social) influyen en el comportamiento del estudiante. Bronfenbrenner enfatiza la importancia del entorno inmediato y la familia en el desarrollo

de los niños, y cómo estos contextos afectan sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales.

La categoría se divide en dos subcategorías principales: Subcategoría Influencia de la familia y Expectativas y proyecciones a futuro.

Por su parte, la subcategoría *influencia de la familia* examina la relación entre las características familiares y los comportamientos disruptivos en los estudiantes. A través de las dinámicas familiares, la falta de apoyo y los problemas socioeconómicos, se observa cómo estas variables inciden en el comportamiento de los estudiantes dentro del aula. La dimensión: Familia y comportamientos disruptivos tiene códigos como: Familias monoparentales y soledad del estudiante, Familias disfuncionales con carencias de vínculos afectivos, Desconfianza y malos tratos, Desinterés de padres y docentes por comportamiento, Entorno socioeconómico del estudiante, Contexto sociocultural, Falta de apoyo emocional, académico, motivacional por los padres.

La dimensión Familia y comportamientos disruptivos aborda cómo las diferentes estructuras familiares, como las familias monoparentales y disfuncionales, contribuyen al desarrollo de comportamientos problemáticos en los estudiantes. La soledad y la falta de afecto de los padres son factores que pueden llevar a una desconfianza generalizada en la escuela y a una falta de motivación.

Los fragmentos de entrevista que podrían reflejar estos aspectos son:

EPN8: *Me gusta que siempre estén ahí para apoyarme y que podamos hablar abiertamente sobre cualquier cosa.*

EPN2: *Porque me van a llevar a coordinación y me van a llamar a mis papás, el padre de familia, aunque a veces, creo que me lo van a dejar pasar.*

EPN6: *mis padres siempre están dispuestos a ayudarme con mis tareas y me motivan a hacer lo mejor posible.*

El fragmento EPN8, refleja la necesidad de apoyo en el hogar. Aunque no se menciona explícitamente que el estudiante pertenezca a una familia monoparental, la mención del apoyo constante sugiere que la presencia y participación de la familia es importante para el bienestar del estudiante. La referencia para hablar abiertamente

puede estar vinculada a la búsqueda de conexión emocional en el hogar, lo cual es más notorio en familias monoparentales donde un solo adulto se ocupa de muchas funciones. En la EPN2, el estudiante refleja la percepción de que su comportamiento puede ser tolerado por parte de sus padres, sugiriendo un desinterés por parte de la familia en relación con su comportamiento.

Esto indica la falta de un seguimiento adecuado y la ausencia de consecuencias claras por los comportamientos disruptivos, lo cual puede ser interpretado como una falta de involucramiento familiar y la EPN6, sugiere que el estudiante tiene un entorno familiar que se preocupa por su rendimiento académico y su bienestar. Aunque no menciona directamente el entorno socioeconómico, la disposición de los padres para apoyar su educación podría ser un indicio de que no enfrenta las dificultades socioeconómicas que otros estudiantes podrían experimentar, lo que facilita su desempeño académico.

En esta unidad temática, los estudiantes evidencian una variedad de factores vinculados a sus contextos familiares y sociales, los cuales afectan directamente su comportamiento y rendimiento académico. Desde la falta de apoyo emocional hasta la desconfianza o la falta de seguimiento por parte de los padres, estos elementos inciden en la forma en que los estudiantes enfrentan las expectativas escolares y en cómo responden ante las reglas y las autoridades en el aula. Las intervenciones familiares, educativas y psicológicas son esenciales para abordar estos aspectos y brindar un entorno que favorezca el desarrollo positivo de los estudiantes.

Tal como, la dimensión Sentimientos ante Interrupciones e Incumplimientos demuestra las múltiples apreciaciones de los escolares relativas a las consecuencias emocionales generadas desde las interrupciones que éstos suscitan en clase, pero también, resultantes muchas de ellas en ciertos momentos en los cuales no puede cumplir con lo esperado. Por ello, aquí se agrupan los códigos Vergüenza y miedo; Decepción; Afectación grupal por desatención; desde los cuales pueden apreciarse diversos testimonios cónsonos con la diversidad de sentimientos que coexisten en la mente del escolar a causa de los comportamientos cuestionables dentro del proceso de aprendizaje, donde destacan las siguientes citas:

EPN7: Pues, me da pena y también porque me da como miedo, porque yo sé que eso baja mi nota.

EPN2: Siempre me siento mal, de que me van a poner mala nota y me pueden dejar en alerta o algo.

EPN1: Pues la verdad, me siento muy mal porque hay veces que les estoy quitando el tiempo a los docentes y no encuentro la necesidad de hacerlo si no encuentro algún motivo para pararme de interrumpir las clases.

EPN3: Pues mal, decepcionado, porque de pronto, pues que me pongan malas notas, a mí no me gusta que me pongan malas notas

EPN5: A los otros compañeros, porque uno está siendo indisciplinado y no los deja escuchar o parar la atención

EPN4: Afecta a mis compañeros ya que, por estar prestándome atención, no hacen sus cosas y no prestan atención.

Conforme con lo manifestado por los estudiantes participantes, el comportamiento inadecuado, especialmente aquel vinculado a las interrupciones e incumplimientos, conlleva a una serie importante de sentimientos donde destaca la pena, el temor, así como la ansiedad, la decepción consigo mismo que, en general les conlleva a sentirse mal, situación que parece asemejarse a las ideas expuestas por Bisquera y Pérez (2007) cuando hacen referencia de los sentimientos y emociones como entidad compleja del sujeto que se cataliza desde la estimulación o problemas, pero no sólo quedan allí, sino que inciden en la totalidad del subconsciente. En el caso de los estudiantes entrevistados están experimentando una moral heterónoma, es decir, se comportan de acuerdo con las reglas externas (como las sanciones por mal comportamiento) y no por un sentido interno de lo que está bien o mal. Esto indica que las emociones y los sentimientos están más ligados al temor por las sanciones que a un juicio moral sobre sus acciones.

En estos términos, significa entonces que las interrupciones e incumplimientos entendidos como actos vinculantes con el comportamiento disruptivo, suscitan en el estudiante respuestas emocionales perjudiciales como las expuestas en las citas, esto es entonces una situación que más allá de ser producto de las acciones inadecuadas del escolar, terminan afectando el bienestar mental de éstos, así como de los demás compañeros quienes también se indisponen a la tarea académica gracias a las limitaciones de atención, concentración, indisciplina, a las que son arrastrados por el comportamiento de otros, quienes llevan a cabo estos actos a pesar de los sentimientos

adversos que ocasionan, pero que en cualquier caso, podrían representar un fundamento importante para estimular construcciones reflexivas al respecto.

Así pues, esa posibilidad de reflexión a partir de los sentimientos y emociones adversos producto del comportamiento disruptivo en términos de interrupción e incumplimientos, podría responder a lo planteado por Bisquera y Pérez (ob.cit) en cuanto el concepto de conciencia emocional entendido como, "...la capacidad de tomar conciencia sobre las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado" (p. 70); en otras palabras, los sentimientos ante la interrupción e incumplimiento donde destacan la ansiedad, la vergüenza y el temor, podría ser un punto de apalancamiento importante para estimular la consciencia emocional del escolar, no sólo en atención de las consecuencias que los hacen sentir mal, sino también desde la afectación indirecta hacia otros compañeros que ellos mismos identifican y manifiestan.

Para cerrar, puede decirse entonces que esta unidad temática como apartado emergente, se vincula inicialmente con la vergüenza, el miedo y la decepción en término de aquellas consecuencias emocionales producto de ciertas manifestaciones disruptivas, pero al mismo tiempo, allí se resalta la consciencia sobre la afectación grupal resultante de ese tipo de comportamientos, que según se aprecia, no sólo incide en los sentimientos del escolar protagonista de las interrupciones e incumplimientos, sino en la propia atención de sus compañeros, abriendo la posibilidad de calificaciones desfavorables.

Por otro lado, la Subcategoría *Expectativas y proyecciones a futuro*, analiza las expectativas familiares y cómo influyen en las proyecciones futuras de los estudiantes, específicamente en cuanto a la importancia de los valores familiares, el apoyo emocional y académico, y el compromiso con el trabajo y los estudios. Es así como la dimensión: Familia y proyección a futuro con códigos: Valores desde la familia, Actividades familiares, Afinidad con virtudes familiares, Apoyo familiar y compromisos escolares, Estudio y trabajo, Estabilidad y retribución a la familia; se enfoca en cómo los valores familiares y el apoyo en el hogar son determinantes en la forma en que los estudiantes se proyectan hacia el futuro, tanto en términos académicos como personales.

Por tanto, el apoyo de los padres y la estabilidad familiar son esenciales para que los estudiantes puedan desarrollar una visión clara de sus metas a largo plazo. Valores

desde la familia: Los valores que se transmiten en la familia son cruciales para que los estudiantes desarrollen un sentido de responsabilidad y disciplina.

La participación de la familia en actividades como el estudio, deportes, o cualquier tipo de actividad común, refuerza el compromiso y la motivación del estudiante, la afinidad con virtudes familiares, los cuales los estudiantes suelen internalizar las virtudes y principios que promueven sus padres, lo que influye en su comportamiento académico y personal, el apoyo familiar y compromisos escolares mejora la autoestima del estudiante y su compromiso con los estudios, el estudio y trabajo: esta combinación es una de las formas en que las familias proyectan a sus hijos al futuro, enfatizando la importancia de la autodisciplina y la estabilidad y retribución a la familia, el deseo de "devolver" a la familia el esfuerzo que esta pone por su futuro es un factor motivador importante. que en general resaltan las apreciaciones de los informantes sobre la importante presencia del núcleo familiar en la vida, pensamiento, comportamiento de los estudiantes participantes, tal como lo permite inferir las siguientes citas:

EPN8: *En casa, me han enseñado la importancia de la honestidad, el respeto y la perseverancia.*

EPN2: *Pues me han enseñado todos los valores. ¿Como cuáles? El respeto, la honestidad, la responsabilidad, la tolerancia, el silencio, la escucha, la disciplina.*

EPN7: *Por ejemplo, cuando nos sentamos a ver una película o cuando comemos.*

EPN1: *Con mi familia, más que todo, es con mi hermano, con el fútbol, con mi mamá. Ya cuando soy capaz, de alguna manera, salir con ella, comprarle algo, con gente de la familia.*

EPN3: *Pues que son amables, generosos y que escuchan.*

EPN1: *La unión y la felicidad que tenemos ante cualquier problema. Cada vez que perdemos un familiar, entonces tenemos que darle el punto bueno.*

EPN8: *Mis padres siempre están dispuestos a ayudarme con mis tareas y me motivan a hacer lo mejor posible.*

EPN6: *Me explican las cosas, a veces me ayudan y me ayudan para todo. Por ejemplo, para estudiar para un examen, para todo me ayudan.*

EPN7: *En cinco años, pues no sé, una persona que intenta tener más metas en la vida. Estudiando, trabajando, saliendo adelante.*

EPN1: *Pues yo diría que un trabajo estable con mi familia y haciendo feliz a mi mamá y pagándole todo, básicamente no le estaría pagando nada porque me dio la vida.*

De allí que, el juicio subjetivo de los escolares en cuanto el comportamiento dentro del aula, destaca en importante medida a la familia, puntualmente en principio, en cuanto los valores que desde allí han comprendido como lo es la honestidad, el respeto, la perseverancia, la disciplina, la responsabilidad, similar todo esto al código anterior, pero con énfasis especial en la importancia de la familia como núcleo generador de estas virtudes aprendidas por los estudiantes, a lo cual se suman diversas situaciones que suelen compartir como ver películas, disfrutar de una comida, practicar deportes, salir de compras, es decir, actividades que parecen tener un significado especial para los escolares en relación con sus familiares, tal vez porque desde éstas no sólo se aprenden los valores mencionados, sino también se comparten y ejercitan.

No obstante, esta dimensión también se conforma de otras evidencias que demuestran la afinidad con ciertas virtudes familiares, esto es el reconocimiento y gusto del escolar en cuanto virtudes comunes en sus hogares, tal como es el caso de la generosidad, la amabilidad, la unión, la felicidad, muchas de ellas reflejadas en el apoyo de padres, madres, hermanos, frente a tareas o actividades propias del colegio, que a pesar de las ocupaciones, algunos parecen ofrecer su ayuda y motivación, no sólo para cumplir puntualmente lo encomendado, sino además para proyectarse hacia el futuro, cuyas tendencias señalan metas, aspiraciones, que ameritan continuar sus estudios en niveles superiores, para de esta forma acceder a puestos laborales que favorezcan estabilidad económica, y desde allí poder retribuirles a sus familias el esfuerzo invertido.

De manera que, la dimensión Familia y proyección a futuro contempla los valores desde el núcleo familiar, pero adicionalmente se vincula con las actividades familiares que regularmente comparten y refieren la afinidad con ciertas virtudes comunes, e involucra además el apoyo de la familia en cuanto los compromisos escolares, al tiempo de evidenciar proyecciones asociadas con el estudio y el trabajo, así como la estabilidad, pero también la posibilidad de retribución a la familia.

Por su parte, la dimensión: Costumbres, Sentimientos y Discrepancias en Relaciones con los códigos: Entendimiento, colaboración, Bondad y compañerismo, Normas y costumbres, Trato igualitario.

Esta dimensión examina cómo las costumbres familiares, los valores de colaboración y el entendimiento mutuo influyen en el comportamiento de los estudiantes, tanto en la escuela como en su interacción con los demás. Los fragmentos de entrevista que podrían reflejar estos aspectos son:

EPN6: *En mi casa, siempre resolvemos los problemas conversando, por eso trato de entender a los demás.*

EPN5: *Mis padres me enseñaron a ayudar a los demás, y en la escuela eso me hace sentir bien.*

EPN8: *Me siento bien porque las diferencias de opinión son normales. Normalmente trato de escuchar su punto de vista y debatir respetuosamente.*

EPN3: *Que son bien, que, con las reglas, uno puede saber que no se puede hacer tal cosa como no montarse encima del pupitre o gritar en clases.*

EPN8: *Me siento enriquecido. Las diferencias nos enseñan a ser más tolerantes y comprensivos con los demás.*

Estas respuestas reflejan cómo los valores de colaboración y el trato igualitario promovidos por la familia tienen un impacto directo en las relaciones interpersonales de los estudiantes. Cuando los estudiantes hablan de cómo resuelven problemas mediante la conversación y el entendimiento, se observa que están interiorizando la importancia de la empatía y de escuchar a los demás, lo que favorece la creación de relaciones más armónicas, respetuosas y sin prejuicios.

En la EPN6, Este fragmento refleja una actitud de entendimiento y colaboración aprendida en el hogar. El estudiante menciona que en su casa los problemas se resuelven conversando, lo que implica una cultura de diálogo, resolución pacífica de conflictos y disposición a escuchar a los demás. Este enfoque se traslada al aula, donde el estudiante hace un esfuerzo consciente por entender a los demás.

Esto demuestra que los valores de comunicación y empatía son importantes tanto en el hogar como en la escuela, permitiendo un ambiente de respeto mutuo, la EPN5, pone de manifiesto la bondad y el compañerismo que el estudiante ha aprendido en su entorno familiar. Los padres han inculcado el valor de ayudar a los demás, un principio que el estudiante lleva consigo y pone en práctica en la escuela. El hecho de que esto le haga sentir bien indica que el estudiante valora la colaboración y solidaridad en sus relaciones interpersonales. Este comportamiento refuerza un ambiente de apoyo mutuo y respeto, donde el compañerismo es fundamental para el bienestar emocional y social.

Por su parte la EPN8 muestra un claro ejemplo de entendimiento entre los estudiantes, ya que el participante expresa una disposición para escuchar y respetar las diferencias de opinión, lo que refleja la importancia de un trato respetuoso y el valor de escuchar a los demás. Es así, como en la EPN3, el estudiante reconoce la importancia de las normas dentro del aula. Este fragmento indica que el respeto por las reglas establece un orden y permite a los estudiantes saber cuáles son las conductas aceptadas en el aula, lo que contribuye al ambiente de aprendizaje y el último fragmento EPN8, muestra la disposición del estudiante para tratar a los demás de manera igualitaria, reconociendo que la diversidad es una oportunidad para el aprendizaje mutuo. El trato igualitario se refleja en el entendimiento de que todas las personas, independientemente de sus diferencias, deben ser respetadas y comprendidas.

Se puede decir que los fragmentos recogidos de las entrevistas evidencian cómo los estudiantes valoran la colaboración y el compañerismo dentro de su entorno escolar, lo cual es clave para su desarrollo emocional y académico. Además, se observa un entendimiento mutuo en las interacciones, basado en el respeto y el trato igualitario, lo cual contribuye a un ambiente inclusivo y armónico en el aula. La presencia de normas y costumbres claras también es percibida como fundamental para el buen funcionamiento del espacio de aprendizaje, ayudando a los estudiantes a saber cómo comportarse y respetarse entre sí. La bondad y el compañerismo son valores que los estudiantes consideran esenciales para fortalecer sus relaciones interpersonales y hacer del aula un lugar más agradable para todos.

Es así, que un trato igualitario en el hogar fomenta la empatía y el respeto hacia los demás, reduciendo comportamientos excluyentes o discriminatorios. refiere las

tendencias significativas manifestadas por los estudiantes participantes en torno a los distintos elementos que intervienen en su trato con los demás miembros de la clase, razón por la cual aquí emergieron los códigos denominados Entendimiento, colaboración; Bondad y compañerismo, Normas y costumbres, Trato igualitario, Reconocimiento de puntos de vista, Frustración, molestia, tristeza, Comportamiento disruptivo y aislamiento, Incidencia negativa,

En los códigos anteriores se resalta una importante variedad de instancias que lejos de contradecirse, en realidad permiten complementar el entendimiento sobre todo lo involucrado en las relaciones interpersonales y el comportamiento disruptivo. De allí que, para efectos comprensivos, se expondrán en primera instancia algunos testimonios relativos a los primeros cinco códigos, para posteriormente continuar con los siguientes:

EPN6: *Las cualidades que más aprecio de mis compañeros es que, a veces, nos ayudan. Y lo aprecio porque todos necesitamos ayuda en algún momento de la vida.*

EPN7: *Pues, no sé de mis amigos, por ejemplo, que son buenas, responsables, respetuosas y mucho más.*

EPN8: *Las normas de respeto, honestidad y responsabilidad son las que más me guían tanto en la escuela como en casa.*

EPN2: *No, pues normal, porque es lo mismo, de religión, discapacidad, pues es una persona normal.*

EPN1: *Pues la verdad, no me coincide con ninguna emoción, solo que cada uno tiene un diferente aspecto de visión, entonces los dos estamos viendo las mismas cosas de diferentes maneras. (refiriéndose a cómo se siente cuando un compañero tiene una opinión diferente)*

Con base en esto, es posible apreciar las múltiples entidades que intervienen en las relaciones interpersonales llevadas a cabo por los estudiantes, algunas de ellas aprendidas tanto en la familia, como del propio docente, según se expuso con anterioridad, pero en esta ocasión ampliamente reconocidas en los testimonios como lo es el caso de la ayuda y la comprensión que otros ofrecen, además del respeto, la honestidad que permiten identificar a compañeros buenos, sin olvidar el respeto a las opiniones diversas sin que ello sea motivo de desencuentros, así como la normalidad patente en el trato hacia los demás sin importar su condición, discapacidad, religión que,

en general, parece resaltar una importante presencia de normas sociales y buenas costumbres como orientaciones transversales que influyen en el contacto con los demás escolares. No obstante, las citas agrupadas en los tres siguientes códigos permiten revelar situaciones complementarias que estiman en general lo siguiente:

EPN4: *Me siento mal porque yo necesito también voz y necesito que me escuchen como yo necesito que lo escuchen. ¿Cómo reaccionó ante esa situación? No, si me ignoran pues yo me quedo así, pero yo a ellos nunca los ignoro.*

EPN6: *Me enoja, pero mejor me quedo callado para no hacer una discusión más fuerte.*

EPN2: *Por ejemplo, cuando me pongo a pelear a los docentes o les pego a mis compañeros o algo, pues que me digan algo o que se metan conmigo, a mí me da rabia, que me alcen la voz, y luego me tratan diferente a los demás, obviamente.*

EPN1: *Pues mi comportamiento cuando suene un comportamiento malo que es agresivo o impulsivo o que rechaza a las personas, pues me puede afectar a llegar a un nivel que, básicamente no tengo a nadie para apoyarme o yo apoyar.*

EPN3: *De ninguna manera porque con mis compañeros, a veces soy bien, pero con mis compañeras, algunos con los que me tratan mal, pues yo hago lo mismo, entonces sí afecta la amistad.*

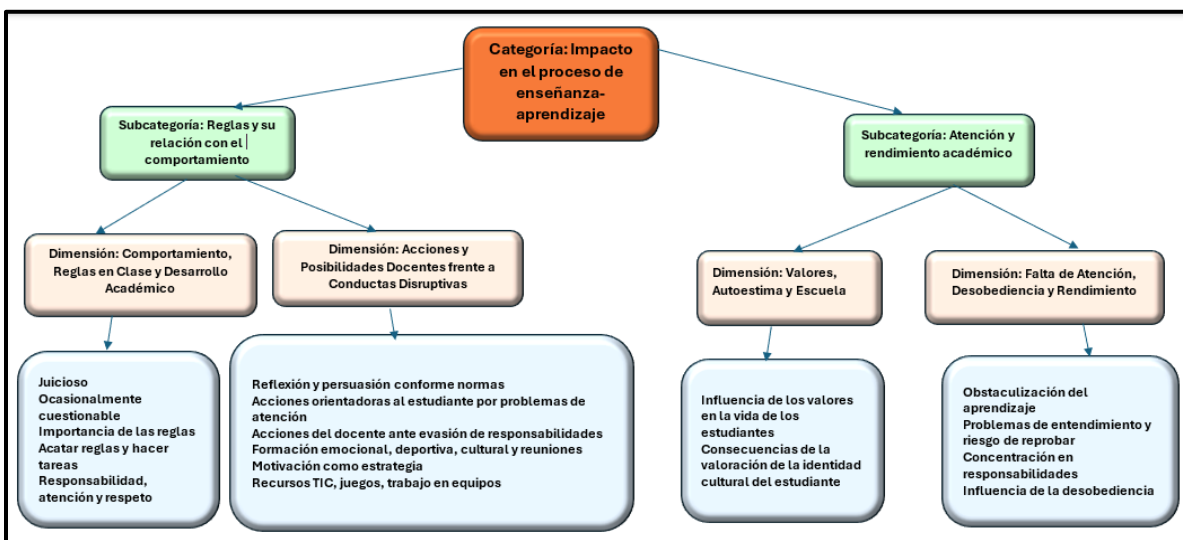
Visto así, las concurrencias propias en las opiniones de los estudiantes demuestran situaciones aparentemente diferentes a las señaladas en los códigos anteriores, pues aquí resaltan diversos momentos aparejados con el enojo, la rabia, generada en momentos de interacción donde prevalece la diferencia de opiniones, que en algunos momentos, conlleva a ser ignorados, al tiempo de asumir actitudes de indiferencia para evitar conflictos mayores, además de otros espacios donde la impulsividad como elemento catalizador de actos agresivos, regularmente en término de discusiones, afecciones físicas, resultan en calificaciones desfavorables, pero sobre todo en tratos distantes que parecen incidir de manera directa en la amistad y relación con otros compañeros, todo ello a pesar de reconocer, además de practicar, diferentes virtudes como la bondad, el entendimiento, el trato igualitario.

Significa entonces que, si bien esta dimensión resalta varias costumbres y sentimientos favorables para las relaciones interpersonales sanas, como el entendimiento, bondad, igualdad, reconocimiento, normas, también allí se resalta la discrepancia como un impulsor de reacciones adversas que desatan la frustración, molestia, que en ocasiones podrían generar comportamientos disruptivos, que posteriormente ocasionan el aislamiento de ese estudiante, y ello termina incidiendo de forma inmediata en los lazos de amistad construidos por el escolar.

Así las cosas, la categoría "Perspectiva externa: familia y proyección futura" subraya la influencia crucial que tiene la familia en el comportamiento y las proyecciones futuras de los estudiantes. Las dinámicas familiares, tanto positivas como negativas, impactan directamente en las actitudes y habilidades de los estudiantes. Al proporcionar apoyo emocional, académico y motivacional, las familias pueden ayudar a los estudiantes a superar las dificultades y a proyectarse de manera positiva hacia el futuro.

La siguiente figura presenta el *Impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje* explora cómo los comportamientos disruptivos afectan directamente el proceso educativo, tanto en términos de enseñanza como de aprendizaje, y las estrategias utilizadas para mitigar sus efectos.

Figura 13
Impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Categoría: Impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La categoría "Impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje" se enfoca en cómo las conductas disruptivas de los estudiantes afectan tanto el desarrollo del aula como la enseñanza y el aprendizaje. Se exploran las interacciones entre las reglas de comportamiento, las acciones del docente y los procesos de atención y rendimiento académico. Además, se examina cómo las actitudes y valores del estudiante, influenciados por su entorno familiar y social, impactan su desempeño escolar.

Los comportamientos disruptivos no solo afectan la dinámica del aula y la relación estudiante-docente, sino que también influyen en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Esta categoría busca ofrecer estrategias y enfoques que ayuden a manejar el comportamiento disruptivo, mejorar la atención, y optimizar el rendimiento académico en el aula.

Vygotsky (1978), con su teoría sociocultural, respalda esta categoría al resaltar la importancia del entorno social y las interacciones en el proceso de aprendizaje. Vygotsky sugiere que el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes están profundamente influenciados por las interacciones sociales en el aula y la forma en que se manejan las reglas y las expectativas.

La categoría se compone de dos subcategorías principales *Reglas y su relación con el comportamiento y Atención y rendimiento académico*.

En cuanto, a la subcategoría *Reglas y su relación con el comportamiento* explora cómo las reglas en el aula y la forma en que los estudiantes las perciben afectan sus comportamientos. Se investiga cómo el respeto y la importancia de las reglas pueden contribuir a un ambiente más ordenado y cómo los docentes pueden actuar frente a las conductas disruptivas de los estudiantes. Tiene como dimensión: Comportamiento, Reglas en Clase y Desarrollo Académico los códigos: Juicioso, Ocasionalmente cuestionable, Importancia de las reglas, Acatar reglas y hacer tareas.

La dimensión *Comportamiento, Reglas en Clase y Desarrollo Académico* se centra en cómo el respeto y el cumplimiento de las reglas afectan tanto el comportamiento de los estudiantes como su rendimiento académico. La adopción de conductas adecuadas en el aula está vinculada a la comprensión y aceptación de las normas establecidas, lo que facilita el proceso de aprendizaje.

A continuación, se presenta la explicación de los códigos:

Juicioso: Este código refleja un comportamiento adecuado en clase, donde el estudiante muestra responsabilidad, atención y respeto por las normas, lo cual impacta positivamente en su aprendizaje.

Ocasionalmente cuestionable: Aquí, el estudiante puede cuestionar o desafiar algunas reglas, pero no de manera sistemática o disruptiva. Este comportamiento puede ser parte del proceso de aprendizaje y autonomía.

Importancia de las reglas: Este código destaca cómo la comprensión de las reglas como herramientas necesarias para el buen funcionamiento del aula puede llevar a un ambiente más propicio para el aprendizaje.

Acatar reglas y hacer tareas: El cumplimiento de las reglas y la realización de tareas son fundamentales para el éxito académico de los estudiantes, y esta unidad explora cómo este cumplimiento facilita su progreso.

Las citas que evidencian las tendencias relativas a en torno al conocimiento de los escolares respecto a su comportamiento conforme las reglas en el aula y como ello puede influir en el desarrollo académico, tal como puede apreciarse en las siguientes citas representativas:

EPN7: *Pues mi comportamiento en clases es bueno, ya que digamos que no hablo mucho y no suelo hacer indisciplina.*

EPN3: *A veces, es bien y a veces es mal porque cuando me molestan, me pongo de malas y les empiezo como que a decir cosas feas porque se me sale muy mal.*

EPN2: *Las reglas son buenas porque así sabemos lo que debemos hacer y lo que no.*

EPN6: *Por ejemplo, estudiar para los exámenes, hacer las tareas o las consultas que manden los profesores.*

Según lo expuesto, los estudiantes hacen referencia de su comportamiento adecuado en clase, aun cuando, en ocasiones puede variar de acuerdo con su estado de ánimo o el ritmo de la clase, donde resalta la propia responsabilidad no sólo en relación con el respeto, sino también en aquellas ocasiones donde éstos deben ponerse al día en caso de faltar a alguna jornada de enseñanza y aprendizaje escolar, así como

su dedicación ante las pruebas o actividades manifestadas por el docente, pero también, hacia las reglas en el aula, las cuales resultan a su juicio instancias importantes ya que representan las pautas del profesor acerca de lo que deben hacer todos los estudiantes dentro de la dinámica cotidiana del salón.

De manera que, la cosmovisión de los escolares en cuanto el comportamiento, las reglas y la responsabilidad, lejos de manifestar instancias aisladas, suponen una instancia interrelacionada, donde sus contenidos de consciencia asumen la importancia de las reglas como parámetros que le dan orden a la clase y facilita el desarrollo del aprendizaje, donde si bien existen comportamientos aceptables, no siempre es así, pues a veces éstos reaccionan a las molestias o intervenciones de otros, patente ello en otros momentos cuando las cosas no resultan como lo sugieren las orientaciones del docente, pero en general reconocen que buena parte de su desarrollo académico se asiste en su propia responsabilidad y atención en el proceso de aprendizaje, donde resulta primordial poner atención a las reglas, a las instrucciones, así como el respeto hacia todos.

Así, las *Reglas en Clase y Desarrollo Académico*, resalta una instancia emergente que abarca el ser juicioso, aunque en ciertos momentos también evidencia un comportamiento ocasionalmente cuestionable, aunque en general se sirve de la importancia de las reglas en el aula, lo cual pasa por seguirlas en clase, pero también forman parte de la responsabilidad propia del aprendiz en cuanto el desarrollo de tareas o la preparación para una prueba, además de la necesaria atención a todas las orientaciones, explicaciones, materiales, facilitados por el maestro, sin olvidar el respeto y la disciplina.

Así mismo, la dimensión *Acciones y Posibilidades Docentes frente a Conductas Disruptivas*, con los códigos: Reflexión y persuasión conforme normas, Acciones orientadoras al estudiante por problemas de atención, Acciones del docente ante evasión de responsabilidades, Formación emocional, deportiva, cultural y reuniones

Esta dimensión, aborda cómo los docentes pueden intervenir frente a conductas disruptivas mediante diferentes estrategias, como la persuasión, la orientación y el uso de recursos didácticos. El enfoque se centra en cómo estas acciones pueden mejorar tanto el comportamiento de los estudiantes como su rendimiento académico. Los siguientes fragmentos evidencian las acciones anteriormente mencionadas:

EPN3: *Cuando el profe nos motiva a trabajar en grupos, me concentro más y aprendo mejor.*

EPN5: *A veces, si me cuesta prestar atención, el profe me ayuda a organizarme y me explica de otra forma.*

EPN2: *Cuando me dicen lo que tengo que hacer y me ayudan a entender, eso me hace sentir que puedo hacerlo.*

EPN6: *Cuando el profesor me da más tiempo para hacer la tarea, me siento menos presionado y puedo hacerlo mejor.*

EPN1: *A veces, cuando me siento perdido, el profesor me llama la atención y me explica de nuevo las cosas, y eso me a*

EPN4: *Cuando el profe me dice que está bien que me equivoque, eso me hace sentir más tranquilo y me esfuerzo más.*

Estos fragmentos reflejan cómo las intervenciones docentes, como la motivación y la ayuda personalizada, pueden ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades. En estos fragmentos se evidencia cómo los docentes pueden intervenir de manera efectiva frente a comportamientos disruptivos a través de estrategias como la motivación, la orientación, la persuasión y el ajuste de tiempos.

Estas acciones no solo ayudan a mejorar el comportamiento de los estudiantes, sino que también favorecen su rendimiento académico al ofrecerles el apoyo necesario para superar dificultades. Es así, como EPN2 refleja el papel de la orientación docente. La claridad en las instrucciones y la disposición para explicar de nuevo a los estudiantes son prácticas esenciales para mejorar el rendimiento académico y disminuir conductas disruptivas. Cuando los estudiantes sienten que entran en acción con el apoyo de su docente, desarrollan autoconfianza, lo que facilita su capacidad para concentrarse y aprender.

Este enfoque también ayuda a prevenir la frustración que puede llevar a comportamientos disruptivos, EPN6 resalta cómo una estrategia de adaptación por parte del docente puede mejorar el rendimiento de los estudiantes con dificultades para concentrarse o completar tareas en el tiempo estipulado. El tiempo adicional actúa como una herramienta de apoyo que permite a los estudiantes centrarse sin sentir la presión de una fecha límite. Esto puede ser especialmente útil para prevenir conductas disruptivas derivadas de la ansiedad o el estrés por no cumplir con los requisitos, EPN1,

resalta el uso de la persuasión por parte del docente para redirigir la atención del estudiante es clave.

Cuando un estudiante se siente perdido o desorientado, la intervención directa del docente para hacerle ver la importancia de la tarea y proporcionar una explicación adicional puede reorientar su atención y facilitar su comprensión. La acción docente contribuye no solo al entendimiento del contenido, sino también a evitar que el estudiante se distraiga o se sienta incapaz, EPN4 demuestra cómo los docentes pueden influir en la autoestima y el comportamiento de los estudiantes mediante una actitud comprensiva y constructiva. La aceptación de los errores y la promoción de una actitud positiva hacia los fracasos es fundamental para motivar a los estudiantes a seguir intentándolo sin miedo al fracaso.

Este tipo de apoyo emocional y refuerzo positivo tiene un impacto directo en la reducción de comportamientos disruptivos, ya que los estudiantes sienten que sus esfuerzos son valorados, lo que fomenta su compromiso. En general, la actitud comprensiva y el establecimiento de un ambiente de confianza y diálogo son fundamentales para que los estudiantes se sientan apoyados, lo que reduce las conductas disruptivas. Las Acciones del docente ante evasión de responsabilidades alude que el docente debe abordar la evasión de responsabilidades mediante la orientación, el refuerzo positivo y la redefinición de expectativas claras.

Del mismo modo, la Motivación como estrategia es una de las más eficaces para mejorar el rendimiento académico, y los docentes juegan un papel clave al aplicar esta técnica y por último el uso de Recursos TIC, juegos, trabajo en equipos: como estrategias colaborativas puede facilitar el aprendizaje y mejorar el comportamiento en el aula al ofrecer actividades más dinámicas y atractivas.

Por lo anterior se puede inferir que las acciones docentes frente a conductas disruptivas son fundamentales para garantizar un ambiente educativo favorable. Las intervenciones, tales como la reflexión sobre las normas, la orientación individualizada y el uso de recursos motivacionales y tecnológicos, ayudan a los estudiantes a mejorar tanto en su comportamiento como en su rendimiento académico, tal como lo evidencian los fragmentos:

EPN3: *Cuando el profe nos motiva a trabajar en grupos, me concentro más y aprendo mejor.*

EPN5: *A veces, si me cuesta prestar atención, el profe me ayuda a organizarme y me explica de otra forma.*

EPN1: *Cuando el profesor me da más tiempo para hacer la tarea, me siento menos presionado y puedo hacerlo mejor.*

El fragmento, EPN3, muestra el uso de estrategias motivacionales y cómo estas mejoran la concentración de los estudiantes. La motivación es un recurso clave que los docentes pueden utilizar para reducir comportamientos disruptivos y mejorar el rendimiento académico. El trabajo en grupo también fomenta el aprendizaje colaborativo y un ambiente de cooperación, lo que beneficia tanto el comportamiento como el desarrollo académico, EPN5 demuestra la orientación individualizada que el docente ofrece para ayudar al estudiante cuando enfrenta dificultades.

Al ajustar las explicaciones y ayudar al estudiante a organizarse, el docente actúa para mejorar tanto el comportamiento (manteniendo la atención) como el rendimiento académico. La adaptación a las necesidades del estudiante es una intervención clave que puede prevenir comportamientos disruptivos causados por la frustración o falta de comprensión y EPN1, ilustra cómo la adaptación de recursos y tiempos puede mejorar el rendimiento y reducir comportamientos disruptivos. El docente, al permitir más tiempo para completar las tareas, elimina la presión que podría generar ansiedad, lo que ayuda a mantener un ambiente de clase más tranquilo y enfocado.

En resumen, los fragmentos anteriores evidencian cómo las acciones docentes, como la motivación, la orientación personalizada, la adaptación de tiempos y la reflexión sobre las normas, pueden ser decisivas para mejorar tanto el comportamiento de los estudiantes como su rendimiento académico. Estas intervenciones contribuyen a un ambiente educativo favorable, donde los estudiantes se sienten apoyados, motivados y comprendidos, lo que facilita su participación y reduce las conductas disruptivas.

En este mismo sentido, la subcategoría Atención y rendimiento académico, se enfoca en cómo la atención de los estudiantes, su autoestima y los valores que se promueven en el aula impactan en su rendimiento académico. Además, explora cómo la

falta de atención y la desobediencia afectan el proceso de aprendizaje y las posibilidades de éxito académico. Esta contiene la dimensión: Valores, Autoestima y Escuela con los códigos: Influencia de los valores en la vida de los estudiantes y Consecuencias de la valoración de la identidad cultural del estudiante.

La dimensión explora cómo los valores transmitidos en la escuela, junto con la autoestima del estudiante, influyen en su desempeño académico. La valoración positiva de la identidad cultural del estudiante también tiene un impacto importante en su sentido de pertenencia y en su rendimiento. Los fragmentos que ilustran esta unidad son:

EPN1: En mi escuela me enseñan a ser respetuoso, y eso me ayuda a sentirme más seguro de mí mismo.

EPN3: Cuando mis compañeros me valoran por ser quien soy, me esfuerzo más por estudiar.

Estos fragmentos destacan cómo un ambiente de respeto y valorización dentro del aula, tanto de parte de docentes como de compañeros, puede tener un efecto positivo en la motivación, autoestima y rendimiento académico de los estudiantes. Los valores y la autoestima influyen la actitud del estudiante hacia el aprendizaje, influyen en la vida de los estudiantes. Los valores inculcados en la escuela y en casa son fundamentales para que los estudiantes desarrollen una actitud positiva hacia el aprendizaje. En cuanto a las Consecuencias de la valoración de la identidad cultural del estudiante, los estudiantes que sienten que su identidad cultural es valorada en el aula tienen una mayor motivación y autoestima, lo que impacta positivamente en su rendimiento académico, tal como lo expresan:

EPN5: Mis padres me enseñaron a ayudar a los demás, y en la escuela eso me hace sentir bien.

EPN6: Mis padres siempre están dispuestos a ayudarme con mis tareas y me motivan a hacer lo mejor posible.

En los fragmentos, EPN6, no aborda directamente la identidad cultural, se puede inferir que el apoyo familiar juega un papel fundamental en la motivación del estudiante. Este respaldo también tiene un impacto positivo en el desarrollo de su autoestima, ya que la familia proporciona una base sólida de apoyo. Este apoyo es esencial para que el estudiante se sienta respaldado y motivado para mejorar su rendimiento académico y

EPN5, resalta el valor de la empatía y la colaboración, principios que están vinculados a la identidad cultural del estudiante. El hecho de que el estudiante valore la ayuda mutua refuerza su autoestima y lo motiva a interactuar positivamente con sus compañeros, lo que puede tener un impacto directo en su desempeño académico.

Lo anterior demuestra, que cuando los estudiantes sienten que su identidad cultural es valorada, ya sea a través de la diversidad o de valores familiares y comunitarios, su motivación y autoestima se ven beneficiadas, lo que, a su vez, influye positivamente en su rendimiento académico.

Por otro lado, la dimensión: Falta de Atención, Desobediencia y Rendimiento contiene los códigos: Obstaculización del aprendizaje, Problemas de entendimiento y riesgo de reprobación, Concentración en responsabilidades e influencia de la desobediencia.

Esta dimensión analiza cómo la falta de atención y la desobediencia afectan directamente el rendimiento académico de los estudiantes, destaca cómo la interrupción del proceso de aprendizaje puede llevar a dificultades en la comprensión de los contenidos y, en última instancia, a un bajo rendimiento. Algunos fragmentos que representan esta unidad temática son:

***EPN2:** A veces, me distraigo mucho y eso me hace perder lo que la profe dice.*

***EPN4:** Cuando no hago caso, las clases me parecen aburridas y no entiendo nada.*

Estos fragmentos muestran la relación entre la falta de atención y la desmotivación como ejemplo de ello; los fragmentos EPN2 ("A veces, me distraigo mucho y eso me hace perder lo que la profe dice") y EPN4 ("Cuando no hago caso, las clases me parecen aburridas y no entiendo nada") evidencian que la falta de atención y la desobediencia no solo son consecuencias del comportamiento del estudiante, sino también de la manera en que se estructuran las clases.

Estos testimonios sugieren que los estudiantes no encuentran suficiente interés o conexión en el contenido o la forma en que se presentan las lecciones. La desconexión entre lo que se enseña y las experiencias vivenciales de los estudiantes puede generar desinterés, lo que resulta en distracción y, finalmente, en la desobediencia o falta de participación.

Si bien los estudiantes son responsables de su comportamiento, es importante considerar que las estrategias docentes deben estar alineadas con los intereses, contextos y realidades de los estudiantes. En este sentido, las estrategias descontextualizadas y lejanas a la realidad del estudiante no logran generar el involucramiento necesario para que los estudiantes se sientan motivados.

En el caso de los fragmentos mencionados, los estudiantes parecen desconectados del contenido de la clase, lo que sugiere que tal vez las metodologías o los recursos pedagógicos empleados no están adaptados a sus necesidades. Esto crea un círculo vicioso: la falta de atención lleva a una disminución en la comprensión del contenido, lo que refuerza la desmotivación y puede terminar en actitudes disruptivas.

Por tanto, la influencia de las estrategias docentes en el comportamiento del estudiante juega un papel crucial. Si un estudiante no entiende lo que se está enseñando porque la metodología no es adecuada o porque no se ajusta a sus formas de aprender, es natural que el estudiante se sienta desmotivado. El aburrimiento descrito en el fragmento de EPN4 refleja una desconexión entre lo que se espera que aprenda el estudiante y lo que realmente lo involucra. Si las clases son percibidas como irrelevantes o monótonas, esto también contribuye a la falta de concentración.

Es así, como el impacto de la adaptación curricular en el rendimiento académico produce que algunos estudiantes se distraigan o no comprendan las lecciones resalta la necesidad de que los docentes adapten sus estrategias pedagógicas a las diversas formas de aprender de los estudiantes. No se trata solo de aplicar métodos tradicionales que se dan por sentado como efectivos, sino de personalizar las lecciones y de incorporar dinámicas más interactivas y relevantes para los estudiantes. Además, integrar recursos didácticos innovadores o tecnologías puede generar un mayor interés y participación en el proceso de aprendizaje.

Además, la motivación de los estudiantes no solo depende del contenido sino también de cómo se sienten en el entorno escolar. Si los docentes logran crear un ambiente inclusivo, donde las ideas y necesidades de los estudiantes son escuchadas, estos pueden sentirse más comprometidos con su aprendizaje. La motivación interna se ve fortalecida cuando los estudiantes perciben que lo que están aprendiendo tiene sentido para sus vidas y no es algo impuesto o desconectado de sus intereses.

En resumen, los fragmentos EPN2 y EPN4 nos indican que el comportamiento disruptivo y la falta de atención pueden no solo ser un reflejo de la actitud de los estudiantes, sino también de cómo los docentes abordan su enseñanza. Las estrategias pedagógicas que no consideran el contexto y las necesidades individuales de los estudiantes pueden llevar a desinterés, distracción y, en última instancia, a comportamientos disruptivos. Por lo tanto, es necesario que los docentes reflexionen sobre la manera en que están presentando los contenidos y busquen adaptar sus estrategias para hacerlas más significativas, inclusivas y motivadoras, favoreciendo así el desarrollo académico de los estudiantes.

La dimensión *Falta de Atención, Desobediencia y Rendimiento* presentada de manera gráfica en la figura 4, surge del proceso análisis como una entidad significativa gracias a las tendencias recurrentes agrupadas en los códigos *Obstaculización del aprendizaje; Problemas de entendimiento y riesgo de reprobación; Concentración en responsabilidades; Influencia de la desobediencia;* en donde se pueden apreciar diferentes expresiones asociadas con las posibles consecuencias académicas del comportamiento disruptivo, lo cual parece evidenciar que este fenómeno no sólo afecta el normal desenvolvimiento del proceso de enseñanza, sino que a juicio de los escolares, también incide en la construcción del aprendizaje. De allí que, a continuación se presentan las siguientes citas:

EPN6: *Pues, me afecta en que la disciplina tiene mucho que ver con el año escolar, entonces eso me afecta mucho a poder perder el año escolar.*

EPN5: *Pues yo creo que los afecta porque uno no deja explicar al profesor, y porque los que vienen a escuchar, no pueden escuchar porque están interrumpiendo la clase. Uno no aprende mucho porque depende, pues pueden hacer exámenes y sobre eso, y uno no está prestando atención, entonces falla.*

EPN2: *Cuando me mantengo siempre parado del puesto y nunca pongo atención a los profes pues es mal, porque puedo perder la materia.*

EPN4: *La falta de atención afecta mucho, es decir que cuando estás hablando con los compañeros y el profesor está dando la clase y no presto atención pues no voy a entender y seguro me reprueban.*

EPN2: *Afecta mi desarrollo académico, pues, porque no me concentro en algunas cosas.*

EPN8: *La desobediencia puede dificultar el aprendizaje, tanto para la persona que desobedece como para sus compañeros.*

EPN1: *Pues la afecta mucho porque me hace rebajar las notas, la disciplina, entonces es algo que me afecta demasiado para mi año escolar y para mi persona.*

En estos términos, los comentarios de los estudiantes revelan varias consecuencias directas del comportamiento disruptivo en el aprendizaje, siendo la más evidente la obstaculización de este proceso. Los estudiantes mencionan específicamente actos de indisciplina e interrupciones durante las clases como factores que afectan su capacidad para prestar atención, especialmente durante las explicaciones del docente.

Lo anterior, es particularmente relevante porque esas explicaciones a menudo están vinculadas con tareas o pruebas que, más adelante, se tornan difíciles de aprobar debido a los aprendizajes no adquiridos. En este sentido, la preocupación principal de los estudiantes no parece ser el proceso de aprendizaje en sí, sino el rendimiento académico y las calificaciones, ya que no parecen ser plenamente conscientes de las consecuencias de no aprender lo necesario para aprobar.

A ello, puede sumarse que las diversas manifestaciones de comportamiento disruptivo a juicio de los estudiantes, conlleva a una distorsión del entendimiento de los temas, materiales, explicaciones manifestados por el docente, tal como es el caso de la desatención, la conversación, el impulso de ponerse de pie indiscriminadamente, así como la desobediencia, a lo cual se adicionan problemas de concentración que impide al escolar enfocarse en las orientaciones del docente, que en general puede conllevar a la reprobación de las múltiples asignaciones académicas, vinculante ello con la posibilidad de repetir el año escolar.

Esto, parece vincularse con las ideas sugeridas por Sulbarán y León (2014), quienes han planteado que las conductas disruptivas más allá de afectar el desenvolvimiento pedagógico del docente, quien en lugar de centrarse en lograr aprendizajes debe invertir tiempo en controlar a los discentes, también afecta de forma directa el rendimiento del estudiante, así como de sus compañeros, especialmente al

disminuir el desarrollo de sus competencias y limita su provecho escolar, donde la acumulación de estas situaciones, resultan frecuentemente en la deserción del grado escolar.

En resumen, puede decirse de forma general que la unidad temática falta de atención, desobediencia y rendimiento es un apartado significativo que hace referencia de las consecuencias académicas de algunas manifestaciones propias del comportamiento disruptivo, por ello esta instancia se asocia con la obstaculización del aprendizaje, al tiempo de ser un fundamento asociado con problemas de entendimiento y riesgo de reprobación, que además limita la concentración en responsabilidades, todo lo cual resalta la influencia de la desobediencia en el rendimiento académico.

Las conclusiones del análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes con comportamientos disruptivos reflejan la complejidad de la relación entre estos comportamientos y una serie de factores internos y externos que afectan su desarrollo y rendimiento académico. A partir de las entrevistas, se identificaron patrones y causas recurrentes que subrayan la importancia de una atención integral y estrategias personalizadas para abordar el comportamiento disruptivo en el aula.

En primer lugar, se observa que el comportamiento disruptivo está íntimamente relacionado con aspectos emocionales, familiares y sociales. Los estudiantes que enfrentan dificultades familiares, como familias monoparentales o disfuncionales, a menudo muestran carencia de apoyo afectivo, lo que impacta negativamente en su autoestima y en su capacidad para concentrarse en las tareas escolares.

Otro hallazgo relevante es que la falta de atención en clase y la desobediencia son factores directamente vinculados a la falta de motivación. Cuando los estudiantes no se sienten motivados por el contenido educativo o no perciben la relevancia de las normas escolares, se distancian de las actividades académicas y se distraen con conductas que alteran la dinámica del aula. Sin embargo, cuando se implementan estrategias que fomentan la participación, como el trabajo en equipo, el uso de tecnologías interactivas y la introducción de actividades que les permitan expresar sus emociones, los estudiantes tienden a mostrar una actitud más positiva y un mayor interés por las tareas.

Además, se evidenció que los estudiantes a menudo confunden las expectativas de comportamiento en el aula y la importancia de las reglas. Muchos de ellos no perciben las normas como herramientas necesarias para el desarrollo académico, sino como restricciones impuestas sin una razón clara. Tal como se expresan en estos fragmentos:

EPN7: *Pues que son buenas porque nos ayudan a mantener cierta disciplina u orden en el salón.*

EPN8: *Creo que son importantes para mantener un ambiente de aprendizaje. Ayudan a todos a saber qué se espera de ellos.*

En el fragmento, EPN7, muestra que el participante ve las reglas como útiles para mantener el orden, pero no menciona explícitamente cómo estas ayudan directamente al desarrollo académico. No se percibe como una herramienta para el aprendizaje, sino más como una medida para mantener la disciplina. Aunque la respuesta de EPN8, parece reconocer que las reglas son importantes para el aprendizaje, se refiere principalmente al *ambiente de aprendizaje* y no a cómo las reglas son herramientas directas para mejorar el rendimiento académico. Esto refleja más una función de las reglas como reguladoras del comportamiento en lugar de como facilitadoras del aprendizaje.

Esto resalta la importancia de que los docentes expliquen y reflexionen sobre el propósito de las normas en el aula, de manera que los estudiantes comprendan cómo el cumplimiento de estas contribuye tanto a su aprendizaje como al bienestar colectivo.

En cuanto a las relaciones interpersonales, los estudiantes expresaron que los comportamientos disruptivos a menudo nacen de un deseo de reconocimiento o de afirmación social, pero también de sentimientos de aislamiento y rechazo. La falta de relaciones positivas y de colaboración en el aula también está vinculada a comportamientos como la agresión verbal y física, que se manifiestan cuando los estudiantes no se sienten aceptados o valorados dentro de su grupo y en cuanto a las reglas, los estudiantes reconocen su importancia para mantener el orden y el ambiente adecuado, pero no las perciben como elementos que directamente favorezcan su aprendizaje académico.

A menudo, las reglas son vistas más como restricciones que como herramientas para su desarrollo, lo que refleja una falta de comprensión sobre el papel fundamental de las normas en la construcción de un entorno propicio para el aprendizaje.

Integración de los hallazgos

A partir del análisis e interpretación de la información recolectada mediante las entrevistas a docentes y estudiantes, así como de las observaciones realizadas en el aula, fue posible identificar una serie de elementos comunes que reflejan la realidad educativa del grado 6° en la institución.

Estos elementos surgieron de forma reiterada en los discursos y comportamientos observados, lo cual permitió comprender con mayor profundidad las dinámicas escolares y los factores que influyen en el comportamiento disruptivo y en los procesos de autorregulación. Los aspectos más destacados que emergen de este análisis son:

En primer lugar, la importancia de establecer reglas claras y promover su interiorización por parte del estudiante radica en que esto facilita la autorregulación y el respeto por la convivencia escolar, generando un ambiente más favorable para el aprendizaje.

En segundo término, se identificó una relación directa entre el comportamiento del estudiante y su rendimiento académico, ya que los episodios disruptivos tienden a interferir con la concentración, la participación y el logro de objetivos escolares.

Por otra parte, se evidenció una escasa formación en estrategias de resolución de conflictos, lo que dificulta que los estudiantes manejen adecuadamente sus emociones y desacuerdos, recurriendo con frecuencia a actitudes reactivas o agresivas. Asimismo, se reconoció que la influencia del contexto familiar, social y cultural incide notablemente en la motivación y autoestima del estudiante, afectando su disposición frente a las tareas escolares y su integración al grupo.

Finalmente, se destacó la necesidad de implementar estrategias pedagógicas contextualizadas, que respondan de forma pertinente a las características, intereses y realidades del grupo, fortaleciendo así la conexión entre el contenido escolar y la experiencia cotidiana del estudiante los que se muestran en la **figura ()**

Estos hallazgos aportan insumos valiosos para orientar el diseño de un plan de intervención que contribuya a mejorar la autorregulación y la convivencia en el aula.

Figura 14
Integración de los hallazgos



CAPITULO V

PLAN DE INTERVENCIÓN BASADO EN EL MANEJO DE LA CONDUCTA EN EL GRADO 6°

Introducción

Con base en los hallazgos obtenidos, se hace evidente la necesidad de desarrollar estrategias que promuevan la autorregulación emocional y el autocontrol en los estudiantes con comportamientos disruptivos. La investigación-acción participativa (IAP) según Kemmis y McTaggart (2000), se define como un enfoque colaborativo y reflexivo que involucra a los actores clave, como docentes y estudiantes, en la identificación de problemas y la implementación de soluciones.

Este enfoque no solo permite generar conocimiento práctico, sino también mejorar las prácticas educativas en tiempo real, creando un ambiente de aprendizaje más inclusivo y efectivo. Es así, como la gestión de comportamientos disruptivos en el aula representa uno de los mayores retos para los docentes y las instituciones educativas en general. Los comportamientos desadaptativos no solo afectan el clima del aula, sino que también pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, creando un entorno educativo poco propicio para su desarrollo académico y emocional.

Estos comportamientos suelen estar ligados a una serie de factores, entre ellos la falta de habilidades de autocontrol y autorregulación emocional, los cuales dificultan la capacidad de los estudiantes para manejar adecuadamente sus emociones y conductas en situaciones de conflicto o estrés.

En este sentido, diversos estudios han demostrado que la autorregulación es un componente clave para mitigar comportamientos disruptivos en el aula. Zimmerman (2002) destaca que la autorregulación involucra habilidades cognitivas, metacognitivas y emocionales que permiten a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar sus propios procesos de aprendizaje. De igual manera, Bandura (1997) señala que el autocontrol es esencial para que los estudiantes manejen sus emociones y conductas de manera adecuada, lo cual contribuye al éxito académico y al bienestar emocional.

Por lo tanto, en función de los principios de la IAP, la evidencia existente sobre la importancia de la autorregulación y en coherencia con los objetivos de este estudio, se llevó a cabo un análisis que permitiera profundizar en el comportamiento disruptivo de los estudiantes del sexto grado durante el desarrollo de las actividades académicas, para ello realizaron observaciones y entrevistas a docentes y estudiantes, la interpretación de los hallazgos se reportaron en el capítulo IV.

En función de los hallazgos ya descritos, se presenta el plan de intervención propuesto y llevado a cabo. **El objetivo principal** de este plan de intervención es desarrollar en los estudiantes habilidades clave de autocontrol, autorregulación emocional y conductual, con el fin de mejorar los comportamientos disruptivos y, al mismo tiempo, promover un aprendizaje más efectivo y significativo.

A través de la implementación de estrategias específicas que aborden tanto los aspectos emocionales como los conductuales, se busca transformar el aula en un espacio seguro, respetuoso y enriquecedor para todos los estudiantes. Tal como se ha anunciado en este apartado se reportan los avances del primer ciclo de la intervención, dado que ha de presentarse el informe de tesis doctoral, de manera que esta sistematización será la base para continuar desarrollando los ciclos siguientes de manera que pueda avanzarse hacia la autorregulación y autocontrol de los estudiantes del sexto grado.

A lo largo de este capítulo, se presentan las estrategias aplicadas, detallando su propósito, los métodos utilizados, los recursos necesarios y los resultados esperados. Se exploran también los fundamentos teóricos que sustentan estas intervenciones, en particular los enfoques de autorregulación y autocontrol, que son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. La intervención no solo buscaba mitigar los comportamientos disruptivos, sino también fomentar un ambiente en el que los estudiantes puedan aprender a reconocer, comprender y gestionar sus emociones, promoviendo así su bienestar emocional y su rendimiento académico.

El plan de intervención fue liderado por la docente investigadora y la psicóloga de la institución, quienes trabajaron de manera conjunta para diseñar y poner en marcha actividades que fomenten el autocontrol, la regulación emocional y la resolución positiva de conflictos, con la colaboración de los docentes. El tiempo de implementación de este

plan fue de dos meses, durante el cual se llevó a cabo una serie de intervenciones grupales por medio de cinco talleres de dos horas de duración cada una, que permitieron a los estudiantes desarrollar habilidades de autorregulación; refiriéndonos a la capacidad de gestionar sus emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva para alcanzar metas específicas, en este caso, relacionadas con el aprendizaje académico.

En el contexto escolar, como se muestra en el análisis de los resultados derivados de entrevistas y observaciones en el sexto grado, los estudiantes que presentan comportamientos disruptivos generalmente muestran una baja capacidad de autorregulación emocional y conductual, lo cual se traduce en dificultades para concentrarse, trabajar en equipo y respetar las reglas del aula. de manera efectiva. Los participantes fueron los estudiantes del grado 6° de la institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya Giraldo de Copacabana Antioquia.

La literatura sobre la autorregulación y el manejo de emociones en el aula destaca la importancia de las habilidades socioemocionales como pilares para un aprendizaje exitoso. Según estudios recientes, como los de Pekrun (2014), Martínez (2019), Andrés et al. (2020), entre otros, muestran que los estudiantes que desarrollan una adecuada regulación emocional tienden a tener un mejor desempeño académico, así como una mayor capacidad para manejar conflictos, lo que refuerza la necesidad de integrar estos enfoques dentro de la educación formal. En este contexto, este plan de intervención busca brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan afrontar los desafíos emocionales y conductuales de manera eficaz, construyendo un entorno educativo que favorezca su crecimiento personal y académico.

A través de la implementación de estrategias centradas en la autorregulación, el autocontrol y el fomento de un ambiente inclusivo y positivo, este plan pretende no solo mejorar el comportamiento de los estudiantes, sino también contribuir a un entorno de aprendizaje que promueva el desarrollo integral y el bienestar de todos los involucrados.

Para preservar la confidencialidad de los participantes, se utilizaron siglas que corresponden a cada uno de ellos: por ejemplo, API (Apuntes de la investigadora), PN (Participante número), PE (Participante estudiante), EPF (Entrevista a padres de familia), OBIE (Observación de la investigadora a estudiantes), DI (Docente investigadora), AD

(Aportes de los docentes), TE (Testimonio de los estudiantes), ADPS (Aportes de la psicóloga), OBI (Observación de la investigadora), y EE (Entrevista a estudiantes).

Plan de intervención

La tabla 2 describe cada una de las actividades que se llevaron a cabo en el marco de este plan de intervención. A continuación, se detallan los aspectos clave de cada actividad, los cuales están representados en las figuras, con el fin de ofrecer una visión más clara y estructurada de su implementación.

Tabla 2

Descripción del Plan de Intervención

Temática	Actividades	Propósito	Estrategias	Recursos	Evaluación
Atención plena y manejo de emociones	Soy parte de un grupo y mis acciones alteran las dinámicas de este. (Sesión de apertura)	Reflexionar sobre la identificación de sí mismo, la autopercepción a través de las dinámicas del grupo.	- Juegos de atención, concentración y seguimiento de instrucciones (apertura) -Técnicas de comunicación asertiva -Actividades de reflexión y discusión en grupo. -Registro de emociones (Bitácora de viaje)	Recurso humano: Facilitadores capacitados. Materiales didácticos: Cuadernos, lápiz, guías impresas, libros. Tapa ojos – Cuerda Larga Recursos audiovisuales: videos educativos Espacio físico: Salón de clases	Debate de cierre. Bitácora de viaje.
La autorregulación emocional y la conciencia de sí mismo	Reconozco quien soy y a través de esto reconozco mis emociones.	Identificar las características personales de los estudiantes, puestas en función del grupo. Concienciar la posible gestión positiva de las emociones.	- Juegos de atención, concentración y seguimiento de instrucciones (apertura) - Ejercicios de visualización guiada Registro de emociones y percepciones personales. (Carné personal)	Recurso humano: Facilitadores capacitados. Materiales didácticos: Hojas de papel, lápices de colores, marcadores. Espacio físico: Salón de clases.	Carné construido durante la sesión. Bitácora de viaje.

			-Actividades de reflexión y discusión en grupo.		
			- Registro en bitácora de viaje.		
Comunicación asertiva y resolución de conflictos.	Entrenamiento en Habilidades de Comunicación	Crear un ambiente positivo y receptivo donde la comunicación y el respeto por el otro sea la clave para dar respuesta positiva a los retos cognitivos de los estudiantes	-Talleres de dinámicas de grupos, respeto por el turno, valorar la opinión del compañero -Entrenamiento de escucha activa y comunicación asertiva. -Técnicas de retroalimentación constructiva.	Recurso humano: Facilitadores capacitados. Materiales didácticos: Hojas de papel, lápices de colores, tangram. Espacio físico: Patio salón.	Reflexión de cierre, conversatorio.
Perspectiva y empatía.	Todo depende de donde lo vea. (Sesión de Cierre)	Reflexionar entorno a la percepción, autoconcepto, autorregulación que son la clave para el logro de las metas personales	-Fortalecimiento del pensamiento creativo- -Visualización de muñeco articulado y desde allí construcción personal de percepciones. -Sesiones de reflexión guiadas en torno a los logros y percepciones individuales.	Recurso humano: Facilitadores capacitados. Materiales didácticos: Materiales visuales y gráficos (Muñeco articulado) Post -It de colores. Hojas de papel, colores, marcadores. Espacio físico: Salón de clases.	Post-it Reflexiones entorno a las metas personales y logros del proceso de los estudiantes.
Apoyo familiar en la autorregulación del estudiante.	Taller para padres "Formemos juntos"	Discutir y proporcionar técnicas y herramientas que los padres puedan utilizar en casa para fomentar comportamientos positivos y la	-Juegos de roles (Deje su carga pesada aquí) -Sesiones de preguntas y respuestas. Juegos basados en la seguridad y confianza.	Recurso humano: Facilitadores capacitados. Materiales didácticos: Post-It de colores,	Post-It Reflexiones para que los padres evalúen su propio enfoque y reflexionen sobre las

autorregulación del estudiante.	-Planteamiento de recursos y herramientas para las familias.	lápices de colores. Tapa ojos Espacio físico: Salón de clases, patio salón.	dinámicas familiares antes y después del encuentro.
---------------------------------	--	---	---

Fuente. Elaboración propia

Ejecución del Plan

En el marco de la implementación del plan de intervención, se llevó a cabo una actividad clave: el Taller de Atención Plena y Manejo de Emociones. Esta estrategia se diseñó para abordar las dificultades emocionales y conductuales de los estudiantes, particularmente aquellas relacionadas con la dispersión de atención y los problemas de interacción grupal. A través de una serie de actividades prácticas, como ejercicios de respiración y relajación, juegos para la práctica de la atención plena, y dinámicas de resolución de conflictos, se buscó promover el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y social.

El primer taller consistió en una serie de actividades que iniciaron con juegos de atención, concentración y seguimiento de instrucciones, la segunda actividad se basó en técnicas de comunicación asertiva, la tercera un registro de emociones y por último las reflexiones y discusión en grupo las cuales se detallan a continuación.

Es así, como el *taller de atención plena y manejo de emociones* presentado en la figura se centró en enseñar técnicas de mindfulness para ayudar a los estudiantes a estar más presentes y conscientes de sus emociones, promoviendo su capacidad para gestionarlas de manera efectiva.

Figura 15

Temática: Taller de atención plena y manejo de emociones



Fuente: Elaboración propia

Actividad: Taller de atención plena y manejo de emociones

La estrategia denominada Taller de Atención Plena y Manejo de Emociones se define como un enfoque educativo integral que busca mejorar las habilidades de autorregulación emocional y conductual de los estudiantes a través de prácticas de mindfulness (atención plena) y actividades centradas en el manejo de emociones y resolución de conflictos. Esta estrategia se fundamenta en el desarrollo de la conciencia emocional y la capacidad de los estudiantes para identificar, comprender y gestionar sus emociones, lo que les permite mejorar su interacción con los demás y reducir comportamientos disruptivos en el aula. Además, promueve la adquisición de competencias sociales, como la comunicación afectiva, la escucha activa y la negociación en situaciones conflictivas, contribuyendo así a un ambiente educativo más equilibrado y favorable para el aprendizaje.

En la intervención sobre atención plena manejo de conflictos, se realizaron actividades que consistieron en ejercicios de respiración y relajación, juego para la práctica de atención plena ejercicios de visualización guiada, juegos de resolución de conflictos, técnicas de comunicación afectiva y reflexión y discusión en grupo. Se identificaron comportamientos disruptivos relacionados con la dispersión de atención y dificultades en la interacción grupal. Esto sugiere un bajo nivel de habilidades de

autorregulación emocional y conductual, así como posibles deficiencias en competencias sociales.

Es así como la primera actividad, Atención plena y manejo de emociones consistió en la realización de Juegos de atención, concentración y seguimiento de instrucciones. Esta actividad consistió en mejorar las habilidades de comunicación interpersonal, como la escucha activa, la expresión de ideas y emociones de forma clara y respetuosa, y la negociación en situaciones conflictivas.

Lo anterior, fomenta interacciones más constructivas en el aula, reduciendo los malentendidos y favoreciendo el aprendizaje colaborativo. Aquí, se les pidió a los estudiantes que se sentaran en un lugar cómodo en el patio salón y en silencio para enfocarse en el momento presente. La actividad consistió en guiar una meditación breve, en la que se les pidió a los estudiantes que se concentraran en su respiración, en los sonidos del entorno y en las sensaciones físicas de su cuerpo. También se les invitó a observar cualquier pensamiento que surgiera sin juzgarlo, permitiendo que pasara sin involucrarse en él.

Kabat-Zinn, (1990), es uno de los principales promotores del concepto de atención plena en el contexto clínico y educativo. En su libro *Full Catastrophe Living*, Kabat-Zinn explica cómo la atención plena (mindfulness) puede utilizarse para reducir el estrés y mejorar la concentración, lo que resulta especialmente útil para los estudiantes que tienen dificultades para mantener su atención en tareas académicas.

En primer lugar, la docente investigadora, la psicóloga se reunieron con los cinco docentes participantes para ponerlos en contexto con el plan que se desarrollaría con los estudiantes y apoyaran el proceso con la implementación de unas dinámicas para incorporar en las clases. Esta reunión inicial tenía como objetivo asegurar que todos los involucrados comprendieran la importancia de la intervención y el rol crucial que desempeñaría cada docente en el proceso. Además, se les proporcionó la información necesaria para aplicar las dinámicas de manera efectiva, con el fin de crear un ambiente de aprendizaje positivo y favorecer la inclusión de estrategias que permitieran gestionar los comportamientos disruptivos.

Por otro lado, dentro del marco del plan de intervención, se implementó la actividad de *Atención plena y manejo de emociones* fue dirigida por la psicóloga, quien

estuvo apoyada por la docente investigadora, y se enfocó en mejorar las habilidades de autorregulación emocional y conductual de los estudiantes. A través de ejercicios de respiración, visualización guiada y juegos de resolución de conflictos, la actividad pretendía fomentar la concentración y la interacción positiva entre los estudiantes. Sin embargo, a lo largo del desarrollo de la actividad, se observaron diversas reacciones de los estudiantes que reflejaron una actitud poco interesada al principio.

En las primeras etapas de la actividad, muchos estudiantes mostraron dificultades para concentrarse, no seguían las instrucciones de manera adecuada, y en algunos casos, se interrumpían entre ellos de forma negativa mientras realizaban los ejercicios de respiración. Esta falta de interés inicial podría estar relacionada con su bajo nivel de habilidades de autorregulación emocional, lo que se evidenció en la dispersión de la atención y la falta de participación.

Al repetir los ejercicios varias veces, los estudiantes comenzaron a participar de manera más adecuada. Sin embargo, la actitud general seguía siendo algo distante, ya que muchos de ellos mencionaron sentirse incómodos o frustrados durante la actividad. Algunos expresaron que les dolía la cabeza al concentrarse, otros dijeron que se sintieron aburridos o mareados, y otros simplemente dijeron que era "una actividad más" sin mayor relevancia.

Al final de la actividad, se les pidió que escribieran lo que experimentaron durante la sesión y los estudiantes escribieron palabras como *aburrido, contento, feliz, conocimiento, concentración, amistad, amigos, desconcentrado, pensativo*; lo anterior que permitió una reflexión personal a la investigadora sobre el ejercicio. Si bien, las respuestas fueron diversas, la mayoría de los estudiantes no mostró una conexión profunda con la actividad, lo que resalta la necesidad de adaptar las estrategias de intervención a las características particulares de los estudiantes y de trabajar de manera gradual en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales.

Esta respuesta demuestra que, aunque hubo avances durante la actividad, es necesario seguir reforzando el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y de concentración de forma más consistente. De igual manera, la intervención debe ajustarse para generar una mayor participación de los estudiantes, fomentando su motivación intrínseca y su conexión con las actividades realizadas.

Durante el desarrollo de la segunda actividad, *Técnicas de comunicación asertiva*, según observaciones de la docente investigadora, muchos de los estudiantes participantes al principio parecían desorientados o impacientes, especialmente aquellos con dificultades de concentración. Algunos expresaron que les resultaba difícil *vaciar su mente* y que se sentían frustrados por no poder mantener la atención. Sin embargo, a medida que la actividad avanzaba, un número reducido de estudiantes comenzó a reportar sensaciones de calma, indicando que la atención plena les había ayudado a relajarse. Este cambio se percibió especialmente en los estudiantes que mostraban mayor tendencia a la impulsividad.

En cuanto a las técnicas de comunicación asertiva permitieron a los estudiantes expresar sus pensamientos, sentimientos, creencias y necesidades de forma honesta y respetuosa, sin pasar por encima de los demás ni reprimir sus propios deseos. En lugar de responder de manera pasiva o agresiva, la comunicación asertiva promueve la expresión equilibrada y efectiva, lo que ayuda a prevenir malentendidos y a resolver conflictos de manera constructiva. Goleman (1995) enfatiza que la autorregulación emocional es uno de los componentes fundamentales de la inteligencia emocional. La comunicación asertiva es una habilidad clave dentro de esta autorregulación, ya que permite a los individuos expresar sus emociones y necesidades sin caer en reacciones impulsivas o destructivas.

Igualmente, Bandura (1997) en su teoría del aprendizaje social, destaca la importancia de las habilidades sociales y de comunicación en la autorregulación del comportamiento. La comunicación asertiva, al permitir a los individuos expresar sus pensamientos y emociones de manera efectiva, fortalece el autocontrol y reduce las respuestas impulsivas.

Durante el desarrollo de un juego de roles *El Debate sobre la convivencia* consiste en asignar diferentes roles a los participantes (como científico, político, estudiante, profesor etc.), quienes deben argumentar desde su perspectiva sobre el tema. Los participantes responden a preguntas formuladas por un moderador (la psicóloga) y pueden intercambiar réplicas y contraargumentos. Al final, se reflexiona sobre las diferentes posturas, y se vota por el argumento más convincente. Es una dinámica que fomenta la argumentación, el pensamiento crítico y la comprensión de diversas

perspectivas. La docente investigadora observó que los estudiantes con comportamientos disruptivos a menudo recurrían a respuestas impulsivas, agresivas o pasivas cuando se sentían incomprendidos o frustrados. Al explicarles sobre el asertividad y como pueden ser asertivos, los estudiantes fueron capaces de hablar con mayor calma y equilibrio.

De igual manera, el *Registro de emociones o Bitácora* de viaje consiste en una herramienta de autorreflexión donde los estudiantes registran sus emociones a lo largo de una jornada o actividad. Esta técnica les permite identificar sus reacciones emocionales en tiempo real, lo cual es fundamental para el desarrollo de la autorregulación emocional. Los estudiantes deben escribir sobre las situaciones que les generaron emociones, cómo respondieron a ellas y qué estrategias usaron o podrían usar para manejar sus emociones de forma más efectiva en el futuro.

La técnica de autorregistro de emociones tiene respaldo en diversas teorías de la psicología y el aprendizaje social. Algunos autores como Zimmerman (2002). En su modelo de autorregulación del aprendizaje, subraya la importancia de la autorreflexión para que los estudiantes comprendan sus propios procesos emocionales y cómo estos influyen en su rendimiento. El autorregistro de emociones fomenta esta autorreflexión y permite el monitoreo de las emociones, lo que es clave para el éxito académico y conductual.

La actividad Registro de emociones fue una herramienta útil para que los estudiantes desarrollaran habilidades de autorregulación emocional, aquí se le pidió a los estudiantes que por medio de un dibujo registraran como se habían sentido durante todo el taller, aunque algunos dibujaron borrones y círculos que explicado por ellos representaban dificultades para concentrarse, experimentación de molestias como dolores de cabeza, otros un estudiante y otros caritas felices queriendo decir que disfrutaron del proceso.

Las dificultades para concentrarse pueden estar relacionadas con la novedad de la actividad, el esfuerzo requerido para reflexionar sobre las emociones, o una posible resistencia emocional. Sin embargo, el hecho de que algunos estudiantes hayan expresado que les gustó la actividad sugiere que, cuando los estudiantes se sienten más

cómodos con la tarea, pueden experimentar un beneficio significativo en su autoconocimiento y regulación emocional.

El balance entre las dificultades y los aspectos positivos de la actividad sugiere que, si bien el registro emocional puede ser desafiante al principio, puede resultar muy beneficioso a largo plazo para la disminución de comportamientos disruptivos. Se podría considerar la integración de pausas, mayor orientación y el refuerzo positivo para mejorar la experiencia y aumentar la efectividad de la actividad en futuras intervenciones,

Finalmente, la reflexión y discusión en grupo es una técnica educativa y terapéutica que fomenta la autorregulación de los estudiantes al permitirles explorar y analizar sus pensamientos, emociones y comportamientos en conjunto con otros, promoviendo una mayor comprensión y control sobre sus reacciones en situaciones académicas y sociales. Aquí, los estudiantes reflexionaron en medio de una discusión grupal en donde la psicóloga le iba dando la palabra a los estudiantes para que se expresaran al respecto del comportamiento y disposición para la actividad. En esta, de acuerdo con las anotaciones de la investigadora, la mayoría estuvo de acuerdo con que debían mejorar su concentración y forma como intervenían en los diálogos y que se deben escuchar, que el desorden del grupo consiste en que no se escuchan y todos quieren hablar al mismo tiempo.

Esta técnica facilita un espacio para que los estudiantes compartan sus perspectivas, reflexionen sobre sus experiencias y lleguen a conclusiones que les ayuden a manejar mejor sus emociones y comportamientos en el aula.

Es así como, Bandura (1991) señala que la autorreflexión es clave para el desarrollo de la autorregulación. Según Bandura, la reflexión sobre las experiencias permite a los individuos aprender de sus errores, ajustar su comportamiento y reforzar su creencia en su capacidad para manejar situaciones futuras.

Al participar en la discusión grupal, los estudiantes con comportamiento disruptivo se mostraron un poco reacios, pero al ver la actitud de los compañeros por realizar la actividad de una manera positiva, estos mostraron habilidades de colaboración y trabajo en equipo, lo que les permitió integrar diferentes perspectivas y trabajar de manera conjunta hacia un objetivo común. Esta cohesión grupal fue esencial para el desarrollo de un ambiente de aprendizaje positivo y para mejorar la interacción social en el aula.

La cohesión grupal en este contexto se logró a través de la dinámica estructurada en que se le dio la oportunidad para que cada participante expresara su punto de vista sobre la actividad. Aunque algunos compañeros se mostraron serios ante las interrupciones inadecuadas de otros, el direccionamiento por parte de la psicóloga permitió que cada uno pudiera expresar su postura de manera argumentativa, lo cual favoreció el respeto por las ideas de los demás.

Además, el papel de la docente investigadora fue clave en situaciones como estas, pues al ser responsable de formular las preguntas y moderar las intervenciones, pues gestionó las interrupciones para mantener el orden y la concentración en el tema. Esta estructura contribuyó a que los participantes, a pesar de las tensiones o interrupciones, mantuvieran el enfoque en el propósito del ejercicio, lo cual reforzó la cohesión grupal al garantizar que todos tuvieran un espacio para expresar sus opiniones, dentro de un marco de respeto y orden.

Es probable que, al final, la reflexión conjunta sobre los puntos discutidos y el reconocimiento de las diversas perspectivas también haya ayudado a fortalecer la unidad del grupo, a pesar de las posibles tensiones durante el debate.

Durante el desarrollo de la actividad, se identificaron comportamientos disruptivos relacionados con la dispersión de atención y dificultades en la interacción grupal como se mencionó anteriormente, lo que sugiere un bajo nivel de habilidades de autorregulación emocional.

En un principio, mantener la atención plena les resultó desafiante, lo que probablemente esté relacionado con un patrón de inhabilidad para sostener la concentración por tiempos prolongados, lo cual puede estar exacerbado por factores como la presión, la falta de práctica en este tipo de ejercicios y posibles problemas emocionales, en cuanto a las reacciones físicas y emocionales como los dolores de cabeza y aburrimiento refleja el esfuerzo mental y emocional que algunos estudiantes experimentaron al enfrentarse a actividades nuevas que requieren regulación y concentración y la valoración positiva por parte de algunos de estudiantes que manifestaron que la actividad les ayudó a concentrarse indica que, aunque la estrategia representó un desafío, tiene potencial para generar cambios positivos a largo plazo.

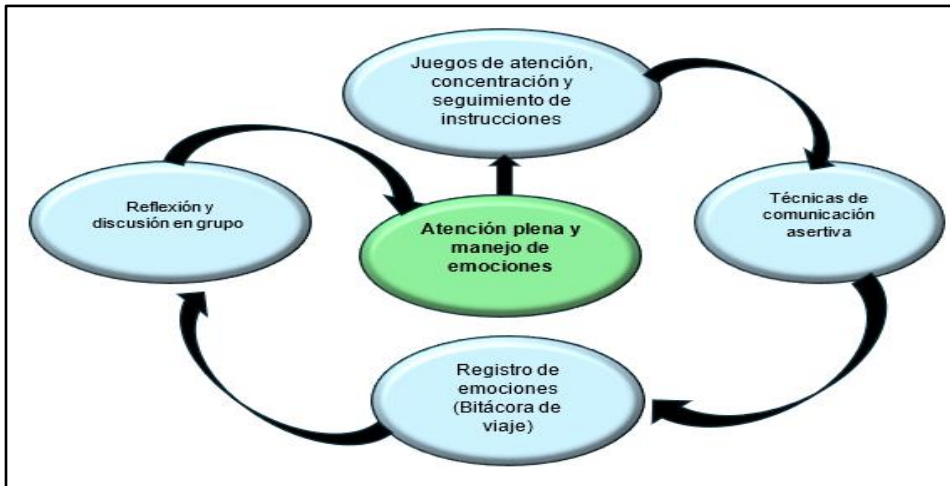
Es así, como la experiencia recomienda que las actividades deben ser graduales, comenzando con tiempos cortos de atención plena y aumentando de forma paulatina. Se deben reforzar los logros individuales y grupales puede ayudar a incrementar la motivación intrínseca y reducir la resistencia al cambio, incorporar actividades lúdicas y creativas que mantengan el interés, como juegos colaborativos o ejercicios prácticos relacionados con los intereses de los estudiantes, identificar a los estudiantes que encontraron más difícil la actividad para brindarles apoyo adicional, como sesiones individuales de técnicas de relajación o herramientas de autorregulación e implementar más ejercicios de comunicación asertiva y resolución de conflictos para fortalecer las dinámicas grupales.

El segundo taller, de *Autorregulación Emocional y Conciencia de Sí Mismo* se orienta a fomentar en los estudiantes la capacidad de identificar y gestionar sus emociones, así como la reflexión sobre cómo sus pensamientos, emociones y comportamientos influyen en su entorno. A través de este taller, se pretendió que los estudiantes desarrollen habilidades clave para comprender sus reacciones emocionales y mejorar su interacción con los demás, lo que impacta directamente en su rendimiento académico y en la dinámica del aula. La autoconciencia y el autocontrol emocional no solo permiten una mejor adaptación a las demandas escolares, sino que también facilitan la construcción de relaciones interpersonales más respetuosas y armoniosas, creando un ambiente más favorable para el aprendizaje y el desarrollo social.

La grafica representa el segundo taller, de *Autorregulación Emocional y Conciencia de Sí Mismo* se orienta a fomentar en los estudiantes la capacidad de identificar y gestionar sus emociones, así como la reflexión sobre cómo sus pensamientos, emociones y comportamientos influyen en su entorno. A través de este taller, se pretendió que los estudiantes desarrollen habilidades clave para comprender sus reacciones emocionales y mejorar su interacción con los demás, lo que impacta directamente en su rendimiento académico y en la dinámica del aula.

Figura 16

Temática: Taller La autorregulación emocional y la conciencia de sí mismo



Fuente: Elaboración propia

La autorregulación emocional y la conciencia de sí mismo

La autorregulación emocional, se refiere a la capacidad de una persona para gestionar sus propias emociones de manera efectiva, reconociéndolas y controlándolas para responder apropiadamente ante diferentes situaciones. La conciencia de sí mismo, por su parte, implica la capacidad de reflexionar sobre los propios pensamientos, emociones y comportamientos, y cómo estos afectan a los demás y a uno mismo. Ambas habilidades son cruciales para el desarrollo personal y el éxito académico, pues permiten que los estudiantes manejen mejor sus impulsos y relaciones en el entorno escolar.

Esta busca comprender cómo el control de las emociones y la autoconciencia influyen en el rendimiento académico y en las interacciones dentro del aula. El fortalecimiento de estas habilidades permite a los estudiantes gestionar mejor sus emociones, lo que puede resultar en una disminución de comportamientos disruptivos (como distracciones, hablar sin control o conflictos) y una mejora en su capacidad para concentrarse y seguir instrucciones. De esta manera, la autorregulación emocional y la conciencia de sí mismo contribuyen directamente a mejorar el ambiente de aprendizaje, favoreciendo la concentración y el respeto mutuo.

La temática se llevó a cabo mediante actividades con un Juego de atención, concentración y seguimiento de instrucciones. Esta consistió en que la psicóloga la educadora investigadora y luego los estudiantes por turno daban instrucciones sobre el

cambio de posición de sus cuerpos según la señal designada, si el estudiante no este concentrado y se demora para hacer el cambio pierde y se debe sentar.

Durante esta actividad, según lo registrado por la investigadora cuando se daban las instrucciones los estudiantes algunos hablaban a cada paso que se explicaba, al hacer una prueba del juego la mayoría falló, por esta razón la investigadora debió intervenir haciendo un llamado a la atención y escucha. Después de repetir el juego cuatro veces se notó ya un poco más de concentración y que los estudiantes no querían equivocarse a lo que cuando lo hacían pedían que se les diera otra oportunidad a lo que la psicóloga respondía que cuando se volviera a empezar.

Esta actividad implica el uso de juegos que desafían a los estudiantes a mantener su atención y seguir instrucciones específicas. Estos juegos pueden ser dinámicas como juegos de memoria, juegos de roles o actividades en las que los estudiantes deben escuchar, recordar y aplicar instrucciones dadas por el facilitador.

La teoría de la atención ejecutiva de Barkley (1997) resalta la importancia de las habilidades de atención y el control de impulsos para la regulación emocional y el comportamiento. Los juegos son herramientas efectivas para fortalecer la concentración y mejorar la autorregulación.

Durante el desarrollo de la actividad algunos estudiantes encontraron dificultades para concentrarse debido a la novedad o el esfuerzo requerido en la actividad. El comportamiento de hablar sin control surgió cuando no lograron mantener el enfoque. Esto fue una señal de que los estudiantes aún no han desarrollado completamente la capacidad de autorregular su atención. Al respecto, entre las anotaciones de la investigadora resalta el hecho de que los estudiantes que más hablaban cuando se les explicaba y cuando lograban hacer un buen movimiento eran los que se enojaban cuando perdían, expresando su inconformidad gritando o alegando.

Por otro lado, el *Entrenamiento de escucha activa y comunicación asertiva* la cual consiste en que los estudiantes participen en ejercicios donde deben practicar la escucha activa (prestar total atención a la persona que habla, sin interrumpir) y la comunicación asertiva (expresión clara y respetuosa de pensamientos y emociones). Esta actividad les permite ser más conscientes de cómo sus respuestas emocionales y verbales afectan las interacciones. Goleman (1995), introduce el concepto de "inteligencia emocional",

que se refiere a la capacidad de reconocer, entender y manejar nuestras propias emociones, así como la habilidad de reconocer y manejar las emociones de los demás.

Goleman explica cómo la escucha activa y la empatía son esenciales para una comunicación efectiva y para fomentar relaciones interpersonales saludables. Según Goleman, estas habilidades son cruciales para la autorregulación emocional, ya que permiten a las personas interactuar de manera más consciente y adecuada con los demás, evitando conflictos y promoviendo el entendimiento mutuo. En esta actividad algunos estudiantes mostraron resistencia a escuchar activamente y tuvieron dificultades para controlar sus impulsos verbales. Este comportamiento refleja la falta de práctica en habilidades de comunicación asertiva, lo que genera interrupciones y retrasos en el desarrollo de la actividad. En los registros hechos por la investigadora, se encontró que algunos niños en medio de su frustración por no poder seguir las orientaciones lloraban a lo que la psicóloga y la docente tenían que intervenir diciéndoles que se concentraran e hicieran silencio en la próxima para que pudieran lograrlo, cabe destacar que, entre tantas veces, que se realizó el juego en su mayoría lograron hacerlo bien lo que los puso muy felices y saltaban.

En cuanto a Presentación y discusión de experiencias, permite a los estudiantes la oportunidad de compartir sus experiencias personales sobre cómo manejan sus emociones en el aula y cómo estas influyen en su comportamiento. En esta actividad se hicieron grupos de ocho para que se colocaran de acuerdo en las cosas que debían mejorar de acuerdo con lo experimentado en el taller y luego saliera una persona a exponer y representar al grupo; luego la docente y en otros casos la psicóloga daba su retroalimentación.

Con base en los registros de la docente investigadora se encontró que los estudiantes todos al realizar esta actividad fueron muy centrados y reconocieron lo que debían mejorar tal como mencionaron algunos:

GP1: *Al principio nos sentimos frustrados porque no entendíamos bien lo que se esperaba de nosotros. Hubo momentos en los que no escuchamos correctamente las instrucciones y eso nos hizo sentir que estábamos fallando. Pero al final, cuando logramos completar la tarea, nos sentimos orgullosos de nosotros mismos por no rendirnos.*

GP2: *No seguimos bien las instrucciones al principio, y sentimos que no estábamos haciendo las cosas bien. Fue difícil escuchar a la profe y a la*

psicóloga porque estábamos muy enfocados en nuestros propios pensamientos. Sin embargo, al final, entendimos que la clave es estar más concentrado y no tener miedo de equivocarnos.

GP3: *Fue un reto escuchar las instrucciones correctamente porque a veces no prestábamos atención. Nos molestamos y no entendíamos por qué no lo lográbamos hacer bien. Pero cuando terminamos la actividad, nos dimos cuenta de que con paciencia se puede mejorar.*

Cada grupo muy reflexivo y atento escuchó lo que los demás tenían que decir a lo que fueron felicitados por la docente y la psicóloga.

El grupo discute diferentes formas de autorregularse y cómo mejorar la convivencia y el trabajo en equipo. Vygotsky (1978) con su teoría del aprendizaje social y el concepto de la zona de desarrollo próximo respalda la importancia del trabajo colaborativo. Según Vygotsky, el aprendizaje social a través de la discusión de experiencias permite a los estudiantes reflexionar y desarrollar nuevas habilidades emocionales y cognitivas.

Al finalizar las actividades se pudo concluir que el desarrollo de la temática Autorregulación emocional y la conciencia de sí mismo es clave en la intervención para mejorar los comportamientos disruptivos, ya que se centra en desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes manejar mejor sus emociones, atención y comunicación.

Aunque algunos estudiantes tuvieron dificultades para concentrarse o controlar sus impulsos, las actividades ofrecieron una oportunidad valiosa para que desarrollaran habilidades de autorregulación emocional, con un enfoque continuo en el refuerzo positivo y estrategias que fomenten la reflexión, es probable que los estudiantes mejoren su capacidad de autorregulación y, por ende, su comportamiento en el aula.

Por otro lado, el Taller de *Comunicación Asertiva y Resolución de Conflictos* tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para gestionar de manera efectiva las interacciones interpersonales en el aula. Este taller no solo busca que los estudiantes aprendan a expresar sus pensamientos y sentimientos de forma respetuosa, sino también a abordar conflictos de manera constructiva. La implementación de estas habilidades facilita un ambiente de aprendizaje más colaborativo y armónico. A continuación, se presenta una figura que ilustra de manera gráfica las actividades y estrategias implementadas durante el taller, las cuales fueron

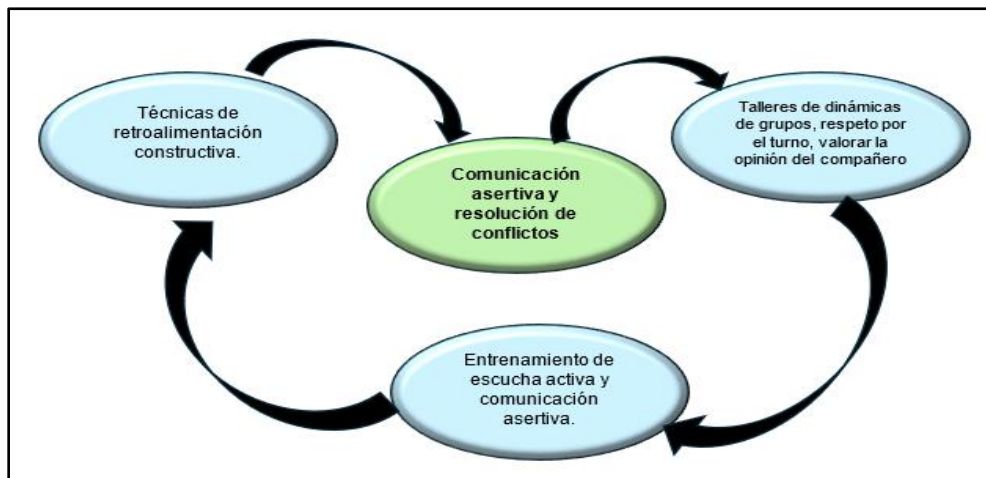
diseñadas para reforzar estas habilidades de comunicación y resolución de conflictos en los estudiantes.

El taller lo comprenden tres actividades, las cuales inician con un taller de dinámicas de grupo, seguidamente, un entrenamiento de escucha activa y comunicación asertiva y finalmente unas técnicas de retroalimentación constructiva tal como lo muestra la figura.

La gráfica aborda el taller *Comunicación asertiva y resolución de conflictos* estacando la importancia de la comunicación clara y respetuosa, brindando herramientas para que los estudiantes resuelvan conflictos de manera constructiva y sin recurrir a comportamientos disruptivos.

Figura 17

Temática: Comunicación asertiva y resolución de conflictos



Fuente: Elaboración propia

Comunicación asertiva y resolución de conflictos

La comunicación asertiva se refiere a la habilidad de expresar pensamientos, sentimientos, creencias y deseos de manera clara, honesta y respetuosa, sin agredir ni someterse a los demás. Es un componente clave en la resolución de conflictos, ya que permite que las personas se comuniquen de manera efectiva sin recurrir a la violencia verbal o emocional. La resolución de conflictos, por su parte, es el proceso de abordar desacuerdos o disputas de manera constructiva, buscando soluciones que sean

aceptables para todas las partes involucradas. En conjunto, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos permiten que los individuos manejen sus relaciones interpersonales de manera saludable y eficaz.

Al respecto, Thomas Gordon (1970): Thomas Gordon, psicólogo y autor del libro "Parent Effectiveness Training", es conocido por su trabajo sobre la comunicación asertiva y su aplicación en la resolución de conflictos, especialmente en el contexto de la educación y la familia. Gordon introduce el concepto de "técnicas de comunicación eficaz", que incluyen la escucha activa, la validación de emociones y la expresión asertiva de los propios sentimientos y necesidades.

Según Gordon, la comunicación asertiva es esencial para resolver conflictos de manera pacífica y efectiva, promoviendo el respeto mutuo y el entendimiento. Es por ello que, la temática se desarrolla partir de actividades como talleres de dinámicas de grupos, respeto por el turno, valorar la opinión del compañero. Estas dinámicas buscan fomentar el trabajo en equipo, el respeto por los turnos de palabra y la valoración de las opiniones de los demás. Los estudiantes participan en actividades grupales donde deben escuchar y respetar a sus compañeros, promoviendo la empatía y la colaboración.

El juego se llama Juego del Tallado (adaptado para respeto y escucha), el objetivo del juego es promover el respeto por el turno de palabra, la escucha activa y el respeto a las opiniones ajenas. Los materiales son: plastilina y cualquier objeto lápiz, cuaderno, borrador etc. Se comienza explicando a los estudiantes que cada persona tiene algo valioso que aportar, y que este juego se trata de respetar las opiniones de los demás para crear un "producto" común, simbolizando que cada contribución es importante para el resultado final. Al iniciar el juego, cada estudiante se turnó para compartir una opinión o idea sobre un tema específico relacionado con la actividad, solo la persona que tenía el objeto simbólico (la pelota o el lápiz) podía hablar.

Los demás escuchaban sin interrumpir, los estudiantes esperan su turno impacientemente para hablar y reflexionar sobre lo que otros dicen antes de ofrecer su propio punto de vista. las reglas del juego son: Escuchar sin interrumpir: Quien tenga el objeto simbólico tiene derecho a hablar, y los demás deben escuchar sin interrumpir, Respetar las opiniones: Los estudiantes deben comentar de manera respetuosa y constructiva sobre lo que otros dicen, evitando comentarios burlescos o despectivos,

Argumentación respetuosa: Si alguien no está de acuerdo con lo que otro dijo, debe argumentar de manera tranquila y respetuosa, sin burlas ni ataques.

Algunos estudiantes interrumpieron y se burlaron cuando no les tocaba el turno, debido a esto, el moderador (la psicóloga o la docente investigadora) hizo una pausa en el juego y para hablar sobre la importancia de escuchar y respetar. Algunos ejemplos: de cómo se sentirían si fueran interrumpidos o ridiculizados. Además, se le pidió al grupo reflexione sobre cómo la actividad pierde valor cuando no se respetan las opiniones ajenas.

Esto crea un ambiente de confianza y de respeto mutuo, que es crucial para el desarrollo de la comunicación asertiva. Gordon (1970), apoya esta actividad con su énfasis en la importancia de las habilidades de comunicación efectiva para mejorar las relaciones interpersonales y resolver conflictos. Según Gordon, el respeto mutuo y el manejo adecuado de los turnos de palabra son clave para lograr una comunicación asertiva. Durante su desarrollo se pudo notar que algunos estudiantes pueden tener dificultades para respetar los turnos de palabra y escuchar a los demás debido a la impaciencia o la falta de práctica en la autorregulación emocional. Tal como lo registró la investigadora:

API: Mientras un estudiante está hablando, otro lo interrumpe de manera abrupta para imponer su opinión sin esperar su turno. Esta interrupción puede ser acompañada de comentarios despectivos o burlones, como ¡Eso no tiene sentido!

El estudiante interrumpido se sintió ignorado o desvalorado, lo que genera frustración lo que llevó a la falta de participación de él mismo y de otros compañeros.

API: Un estudiante expone una idea o argumento, y otro responde con una risa burlona o comentarios como ¡Qué ridículo!

Esto, llegó a afectar la autoestima del estudiante que compartía su opinión y desincentivó la participación, ya que se siente inseguro de expresar sus pensamientos por miedo a ser ridiculizado y termina por insistencia de la educadora.

Sin embargo, a medida que avanzan en las dinámicas, pueden comenzar a comprender la importancia del respeto mutuo, lo que ayudó a disminuir los conflictos y promover un ambiente colaborativo. Esto se pudo evidenciar cuando después del

llamado de la profesora al silencio y a respetar la opinión de los demás. Según los registros de la investigadora:

API: *Mientras un estudiante está hablando y compartiendo su opinión, los demás se mantienen en silencio, escuchando con atención. El grupo está completamente enfocado en lo que dice el compañero, sin murmullos ni distracciones.*

Este silencio reflejó el respeto al turno del compañero, mostrando que el grupo entiende la importancia de escuchar sin interrumpir. El estudiante que está hablando se siente valorado y, a su vez, el grupo tiene la oportunidad de reflexionar sobre lo que se está diciendo.

API: *Un estudiante comparte una idea que inicialmente no es del todo clara para algunos, pero el grupo se mantiene en silencio, mostrando interés por entender lo que está diciendo. Nadie interrumpe, y todos esperan hasta que el estudiante termina de hablar para hacer preguntas o pedir aclaraciones.*

El silencio demuestra que el grupo valora el esfuerzo de la persona que está hablando y se interesa por comprender su punto de vista. La escucha activa fortalece la comunicación y fomenta un ambiente de confianza en el que todos se sienten seguros para expresarse.

De ahí que, el ejercicio de escucha activa y comunicación asertiva se centra en enseñar a los estudiantes cómo escuchar con atención plena y cómo expresar sus pensamientos y emociones de manera clara y respetuosa. Los estudiantes aprenden a hacer preguntas clarificadoras, a validar las emociones de los demás y a expresar sus necesidades sin ser agresivos o sumisos. Marshall Rosenberg (1999) respalda esta actividad con su concepto de Comunicación No Violenta (CNV), que promueve la escucha activa como una forma de evitar malentendidos y conflictos. Rosenberg destaca que, al practicar la escucha activa, las personas pueden identificar sus propias necesidades y las de los demás, lo que facilita la resolución de conflictos sin violencia.

El resultado en esta actividad es que, algunos estudiantes interrumpían o no escuchaban completamente a sus compañeros, especialmente los que tienen dificultades para gestionar sus impulsos o no están acostumbrados a la práctica de la escucha activa. Es posible que sea necesario reforzar la importancia de escuchar sin juzgar y dar ejemplos de cómo se expresa la comunicación asertiva.

Es así como, las Técnicas de retroalimentación constructiva es una técnica que permite a los estudiantes dar comentarios a sus compañeros de manera respetuosa y útil. En lugar de criticar o señalar errores, se enfoca en reconocer lo positivo y sugerir mejoras de manera específica y empática. Esta actividad ayuda a los estudiantes a practicar cómo recibir y ofrecer retroalimentación de manera asertiva, lo que favorece la resolución de conflictos y el crecimiento personal. Goleman (1995) argumenta que "la capacidad de gestionar nuestras emociones y las de los demás es esencial para dar y recibir retroalimentación constructiva, ya que facilita una comunicación abierta y evita malentendidos que podrían afectar negativamente las relaciones interpersonales" (p. 112).

La retroalimentación constructiva es especialmente importante en grupos de estudiantes como los de 6° donde el respeto por el turno y la valoración de las opiniones ajenas aún están en proceso de desarrollo. En este tipo de grupos, los estudiantes están acostumbrados a interrumpir, burlarse o no escuchar activamente a sus compañeros, lo que puede generar frustración y obstaculizar una comunicación efectiva.

Por lo tanto, la implementación de técnicas de retroalimentación constructiva permite enfocar los comentarios en el comportamiento positivos al ofrecer sugerencias claras para mejorar, es una herramienta poderosa para transformar un grupo que tiene dificultades con la escucha activa, las interrupciones y las burlas. Al aplicar esta técnica, los estudiantes aprendieron a ser más conscientes de sus comportamientos, a escuchar a los demás y a ofrecer comentarios que promuevan el respeto mutuo y el crecimiento personal. Con el apoyo de este enfoque, el grupo no solo mejorará sus habilidades de comunicación, sino que también fortalecerá sus relaciones interpersonales.

La retroalimentación generó cierto nivel de incomodidad en algunos estudiantes, especialmente en los que no están acostumbrados a recibir críticas o temen ser malinterpretados. Es importante crear un ambiente seguro donde los estudiantes se sientan cómodos al dar y recibir comentarios de manera constructiva. Si se maneja adecuadamente, esta actividad puede mejorar significativamente las habilidades de resolución de conflictos y fomentar un ambiente de respeto dentro y fuera del aula.

La retroalimentación constructiva se llevó a cabo mediante una dinámica estructurada que permitió a los estudiantes dar y recibir comentarios de manera

respetuosa y útil. Para garantizar que este proceso fuera efectivo, fue importante que se creara un ambiente seguro y cómodo donde los estudiantes pudieran expresar sus pensamientos sin miedo al juicio o a la crítica destructiva. Se proporcionaron directrices claras para dar retroalimentación, enfatizando la importancia de centrarse en el comportamiento, no en la persona. Esto permitió que los estudiantes supieran que los comentarios debían ser constructivos y que no se trataba de una crítica personal, sino de una oportunidad para mejorar. La retroalimentación se realizó a través de un formato guiado:

Lo que me gustó de tu intervención fue... Esto permitió a los estudiantes resaltar lo positivo primero.

Una sugerencia para mejorar podría ser... Esto ayudó a que las sugerencias fueran específicas y orientadas a la mejora, no al juicio.

Al principio, se notó según los apuntes de la investigadora (API) como algunos estudiantes pudieron haber experimentado incomodidad o ansiedad al recibir críticas, especialmente si no estaban acostumbrados a este tipo de interacciones. Este sentimiento de incomodidad es natural cuando se empieza a practicar la retroalimentación constructiva, pero es parte del proceso de aprendizaje.

API: *Muchos estudiantes podrían haber evitado mirar directamente a los demás o a los facilitadores cuando se les ofrecía retroalimentación. Esto es una señal de incomodidad y ansiedad, ya que pueden sentirse vulnerables al ser observados o al recibir comentarios sobre su desempeño.*

Los estudiantes que temen ser malinterpretados o que no están acostumbrados a recibir críticas pueden haber sentido una resistencia inicial. Esto es común cuando no se tiene experiencia con la retroalimentación que no es destructiva, pero con el tiempo, la mayoría comenzó a comprender que el objetivo era mejorar y crecer, no juzgar ni ridiculizar. Como lo expresa la investigadora según sus apuntes.

API: *Algunos estudiantes probablemente adoptaron posturas corporales cerradas, como cruzar los brazos o encorvarse. Estas posturas son señales de defensiva y muestran que el estudiante podría estar sintiendo que está siendo juzgado o atacado.*

La retroalimentación constructiva probablemente generó resistencia e incomodidad en los estudiantes, manifestada en actitudes defensivas, posturas cerradas

y respuestas cortantes. Sin embargo, con el tiempo, a medida que el grupo fue comprendiendo el propósito de la retroalimentación y creando un ambiente de confianza, comenzaron a mostrar actitudes de apertura, aceptación y disposición para mejorar.

Estas actitudes reflejan el proceso de aprendizaje y adaptación a una forma de interacción que fomenta el respeto, el crecimiento personal y la mejora continua. Tal como se registra en la observación cuando un estudiante en lugar de evitar el tema o negar la crítica, dijo

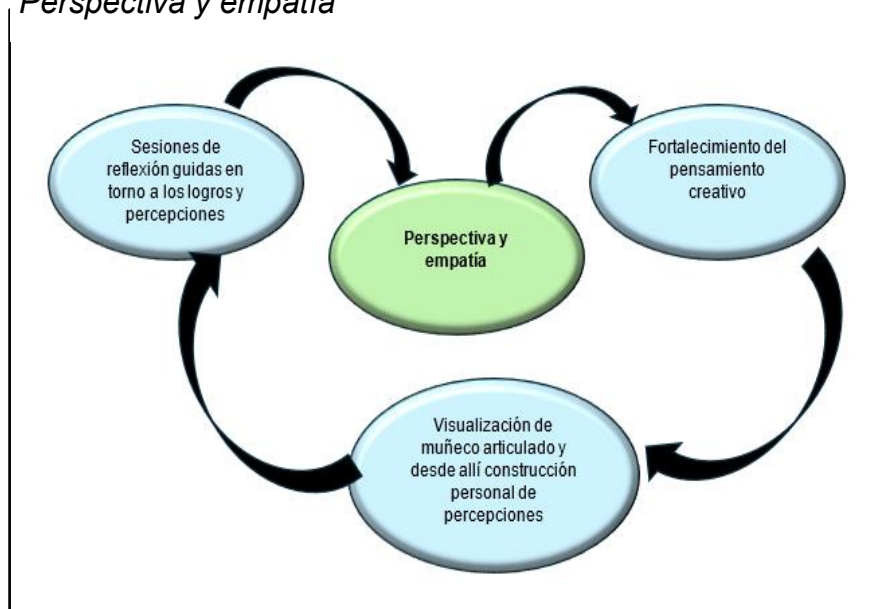
PN6: *Sí, me doy cuenta de que necesito trabajar en mi paciencia" y "Reconozco que interrumpí, y sé que no debo hacerlo.*

Las actitudes de aceptación son fundamentales en el proceso de retroalimentación constructiva. Reflejan una mentalidad abierta, dispuesta a aprender y mejorar. La aceptación se manifiesta a través de comportamientos como escuchar sin interrumpir, reflexionar sobre los comentarios, pedir más detalles para mejorar, y mostrar gratitud por la oportunidad de crecer. Estas actitudes contribuyen a crear un ambiente positivo y colaborativo, donde los estudiantes pueden desarrollarse tanto a nivel personal como académico.

En conclusión, la combinación de actividades centradas en la comunicación asertiva y la resolución de conflictos tiene un impacto significativo en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. Al fomentar la escucha activa, el respeto mutuo y la retroalimentación constructiva, se crea un entorno en el que los estudiantes pueden aprender a manejar los desacuerdos de manera efectiva y respetuosa; estas prácticas, son esenciales para mejorar las relaciones interpersonales, reducir los conflictos y promover un ambiente de aprendizaje más positivo y colaborativo.

La figura contiene la estructura del taller *Perspectiva y empatía describiendo el* trabajó en el desarrollo de la empatía, ayudando a los estudiantes a comprender las emociones y perspectivas de los demás, lo que fomenta un ambiente de respeto y cooperación dentro del aula.

Figura 18
Perspectiva y empatía



Fuente: Elaboración Propia

Perspectiva y empatía

La perspectiva y la empatía están estrechamente relacionadas, ya que ambas se refieren a la capacidad de comprender y compartir las experiencias, pensamientos y sentimientos de otras personas. Sin embargo, la *perspectiva* se refiere más a la habilidad cognitiva de ver las cosas desde el punto de vista de otro, mientras que la *empatía* involucra una conexión emocional con esa experiencia. La *perspectiva* implica entender cómo ve una persona una situación o problema, mientras que la *empatía* es la capacidad de sentir lo que esa persona siente en respuesta a una situación. Daniel Goleman (1995) describe la empatía como una de las habilidades clave de la inteligencia emocional. Goleman argumenta que la empatía es esencial para las relaciones interpersonales efectivas, ya que permite entender las emociones de los demás y responder de manera adecuada.

Esta temática se llevó a cabo por medio de actividades como La perspectiva y la empatía están estrechamente relacionadas, ya que ambas se refieren a la capacidad de comprender y compartir las experiencias, pensamientos y sentimientos de otras personas. Sin embargo, la *perspectiva* se refiere más a la habilidad cognitiva de ver las

cosas desde el punto de vista de otro, mientras que la *empatía* involucra una conexión emocional con esa experiencia. La actividad se llama, "Viviendo el Punto de Vista y las Emociones de los Demás" Objetivo: Que los niños de 6° grado desarrollen la habilidad de ver las situaciones desde el punto de vista de otras personas (perspectiva) y sientan lo que los demás podrían estar sintiendo (empatía). Se realizó durante dos horas. Los materiales fueron tarjetas con situaciones (pueden ser dilemas o escenarios cotidianos que generen emociones). Pizarras o papel para escribir ideas, Colores o marcadores, Una caja o recipiente para poner las tarjetas, Música suave de fondo (opcional)

La actividad empieza con la psicóloga dividiendo a los niños en grupos pequeños (3 por grupo), se les pasa una tarjeta con una situación a cada grupo, estas tarjetas deben describir escenarios donde se puedan aplicar tanto la perspectiva como la empatía, como, por ejemplo: Un amigo que no puede jugar porque está lastimado., Una situación de exclusión en un juego o actividad, Una persona que recibe una noticia triste.

Los niños leen la situación en la tarjeta y discuten cómo se sentiría la persona en el escenario, tanto desde un punto de vista emocional como lógico. Luego, deben representar la situación, actuando las emociones que esa persona podría estar experimentando. Después de cada representación, los demás grupos deben intentar adivinar qué sintieron los personajes. La docente investigadora pregunta cómo llegaron a esa conclusión y qué señales les ayudaron a entender la perspectiva y la empatía de los demás. Después reflexionen sobre lo que harían si estuvieran en la misma situación, considerando cómo podrían ayudar a la persona que se siente mal.

En las observaciones realizada por la investigadora se encontró que al principio los estudiantes para formar los grupos querían solo con sus compañeros más cercanos y como solo era de tres pedían que fueran de cuatro o cinco a lo que la educadora les respondió que no, ya que la actividad es más interesante al haber más grupos. Estos haciendo mucho ruido se organizaron en grupos y se les repartió el material y se dieron las orientaciones, el tiempo para ello era una hora lo cual hubo que ampliar porque se demoraron mucho para ponerse de acuerdo y empezar a practicar la dramatización, muchas risas, gritos cuando no todos hacían lo que alguien del grupo decía, al final ya estaban listos y empezaron las presentaciones.

En las exposiciones, a través de sus dramatizaciones se encontró que, los niños aprendieron a reflexionar sobre cómo las otras personas perciben las situaciones desde su propio punto de vista, a medida que los niños representaban diferentes emociones, se notaba que empatizaban con los demás, estos niños son muy colaboradores con una situación que vive un compañero en silla de ruedas , el cual todos los días hay distintos de ellos dispuestos a llevar la silla y pasar con el descanso con juegos inventados donde este pueda participar, en el salón siempre están prestos a llevarlo donde se necesite, esta acción dice que los estudiantes entienden cómo se siente el compañero y se les nota la alegría al poder ayudarlo.

Igualmente, los niños interactuaron entre ellos, lo cual podría mejorar sus habilidades de comunicación y trabajo en equipo, aunque algunos niños se mostraron apáticos al principio, se notó que este enfoque práctico y dinámico aumentó su involucramiento, los niños tendieron a conectarse más con los temas cuando vivenciaron, lo que hizo que esta actividad fuera más efectiva.

La *perspectiva* implica entender cómo ve una persona una situación o problema, mientras que la *empatía* es la capacidad de sentir lo que esa persona siente en respuesta a una situación. Marshall Rosenberg (1999) también enfatiza en la importancia de la empatía. A través de su enfoque en la Comunicación No Violenta (CNV), Rosenberg sugiere que, para resolver conflictos de manera efectiva, es necesario escuchar activamente y tratar de comprender las necesidades y sentimientos de los demás. La empatía, en este contexto, es fundamental para la resolución pacífica de desacuerdos.

Se logró observar en los estudiantes, una mayor concentración y el respeto por las intervenciones de los compañeros, es un reflejo de que las actividades centradas en la perspectiva y la empatía están teniendo un impacto positivo en su desarrollo emocional y social. El fomento de la empatía y la escucha activa contribuye a mejorar las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos, lo que a su vez crea un entorno de aprendizaje más armonioso y respetuoso.

Una mejora significativa en la concentración de los estudiantes se dio a conocer cuando algunos querían empezar a hablar y el reto les hacían señales de silencio y decían que, si a ellos les gustaría que les hicieran lo mismo, así se logró un mayor respeto por las intervenciones de sus compañeros. Estos avances son indicativos de que

las actividades centradas en el desarrollo de la perspectiva y la empatía están teniendo un impacto positivo en su crecimiento emocional y social. El fomento de la empatía y la escucha activa no solo contribuyó a mejorar las relaciones interpersonales, sino también a promover una mayor eficacia en la resolución de conflictos, lo que resultó en un entorno de aprendizaje más armonioso y respetuoso.

Es así como, los comportamientos positivos observados destacan la importancia de la empatía y la comunicación respetuosa en el fortalecimiento de las habilidades sociales y la autorregulación emocional. El comportamiento observado en los estudiantes, especialmente aquellos con comportamientos disruptivos, sugiere que el plan de intervención está logrando su objetivo de mejorar tanto las relaciones interpersonales como el comportamiento en el aula. Es decir, que el comportamiento observado en los estudiantes, particularmente en aquellos con conductas disruptivas, sugiere que el plan de intervención está cumpliendo con su objetivo de mejorar tanto las relaciones interpersonales como el comportamiento en el aula.

En diálogo, la docente investigadora y la psicóloga resaltan el hecho en que se pudo notar que los estudiantes comenzaron a participar de manera activa en las actividades propuestas, como las dinámicas de grupo y los juegos de roles, mostrando una mayor disposición para escuchar las opiniones de sus compañeros. Además, los estudiantes con comportamientos más disruptivos redujeron la frecuencia de interrupciones durante las discusiones, y sus reacciones ante los conflictos entre compañeros fueron más calmadas y reflexivas.

En lugar de recurrir a respuestas impulsivas, se observó que estos estudiantes intentaban comprender mejor las emociones y perspectivas de los demás antes de responder, lo cual es un indicio claro de que las habilidades de empatía y perspectiva están siendo internalizadas. Por ejemplo, durante la actividad se notó que varios estudiantes que antes solían interrumpir o aislarse, ahora se ofrecían para representar situaciones en las que podían ayudar a otros, mostrando una posición a involucrarse y a practicar la resolución de conflictos. Estos cambios indican que la intervención está teniendo un impacto positivo, promoviendo un ambiente más armonioso y respetuoso en el aula.

Igualmente, la visualización de muñeco articulado y desde allí construcción personal de percepciones: esta actividad invita a los estudiantes a imaginar un muñeco articulado (puede ser una figura o incluso una persona ficticia) y, a través de la observación y la reflexión, a construir su propia comprensión de las percepciones y emociones de este muñeco.

Al poner al muñeco en diferentes situaciones, los estudiantes deben imaginar cómo se siente y qué pensamientos puede tener, lo que ayuda a fomentar la empatía al tratar de comprender la perspectiva de otro ser, incluso si es una figura abstracta. Al estar muy concentrados en la actividad, los estudiantes demostraron un esfuerzo por entender la situación del muñeco, lo que refleja un alto nivel de empatía. Los estudiantes, incluidos los que presentan comportamientos disruptivos, mostraron interés en entender las percepciones del muñeco, lo que ayudó a disminuir sus impulsos disruptivos.

Por su lado, las *Sesiones de reflexión guiadas* en torno a los logros y percepciones individuales, se enfoca en que los estudiantes reflexionen sobre sus propios logros y percepciones personales, a la vez que consideren las experiencias de sus compañeros.

La docente investigadora y la psicóloga se encargaron de guiar las actividades y supervisar el desarrollo de las intervenciones, desempeñando un rol clave en la facilitación de las reflexiones guiadas y dinámicas grupales. Además, la psicóloga acompañante brindó apoyo en momentos específicos de la actividad, interviniendo cuando fue necesario para gestionar emociones, proporcionar herramientas para la autorregulación y asegurar un ambiente emocionalmente seguro para todos los estudiantes, especialmente aquellos con comportamientos disruptivos.

La reflexión guiada consistió en que se pidió a los estudiantes que reflexionen sobre lo aprendido y poder consolidar el aprendizaje.

¿Qué cambiarías en la forma en que interactúas con tus compañeros después de reflexionar sobre tus experiencias?

¿Cómo podrías ser más empático en situaciones en las que veas a alguien excluido o triste?

Finalmente, la psicóloga le pidió a cada estudiante que escriba un compromiso personal, algo que se comprometieran a hacer para mejorar sus relaciones interpersonales y su autorregulación emocional. Esto podía ser algo como: "Voy a

escuchar más atentamente cuando alguien me hable" o "Voy a intentar entender mejor a mis compañeros cuando estén pasando por un momento difícil". Esta reflexión guiada sobre los temas de empatía, perspectiva y autorregulación emocional fomenta un ambiente de apoyo mutuo y autocomprensión, lo cual es fundamental para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Se pidió a algunos estudiantes que leyeran los dos primeros interrogantes y se pudo generalizaron las respuestas ya que la mayoría de los estudiantes en la primera pregunta:

PE2: *Creo que debería escuchar más a mis compañeros, en vez de hablar todo el tiempo. A veces solo quiero decir lo que pienso y no me importa lo que dicen los demás. Voy a intentar no interrumpir tanto y dejar que los demás también opinen.*

PE3: *Yo no hablo mucho con mis compañeros, pero creo que debería intentar ser más abierto. Cuando escucho que alguien tiene una opinión diferente, a veces me callo, pero ahora sé que puedo compartir también lo que pienso y no quedarme callado.*

PE4: *Antes, a veces no respetaba a los demás cuando no estaba de acuerdo con ellos, pero después de lo que hicimos en clase, me di cuenta de que tengo que ser más respetuoso con las opiniones de los otros. Voy a intentar escuchar mejor y no gritar cuando no esté de acuerdo.*

En el segundo interrogante:

PE1: *Nunca me he fijado mucho en si alguien está triste, pero ahora que lo pienso, si veo a alguien triste o excluido, tal vez podría preguntar si está bien. No me gusta mucho hablar con los demás, pero supongo que podría intentarlo.*

PE5: *Cuando veo a alguien triste, no sé qué hacer, pero después de pensarlo, tal vez podría acercarme y decir algo amable, aunque me dé un poco de vergüenza. Creo que eso podría ayudar a la persona.*

PE7: *A veces no me importa si alguien está triste o excluido, pero después de pensar en eso, creo que podría ser más amable. Tal vez si veo a alguien así, puedo acercarme y preguntar si quiere hablar o si necesita ayuda.*

Estas respuestas ilustran cómo la reflexión guiada puede ayudar a los estudiantes a identificar áreas de mejora y desarrollar un sentido de responsabilidad sobre sus interacciones con los demás, fomentando la empatía y mejorando el comportamiento

general en el aula. análisis cualitativo. De manera que la evaluación fue continua, observando el comportamiento de los estudiantes, comparando sus reacciones y participación antes y después de las actividades de reflexión y dinámicas grupales. Además, se consideraron las observaciones realizadas por la psicóloga, quien brindó retroalimentación sobre los avances emocionales y sociales de los estudiantes, particularmente aquellos con dificultades en el manejo de emociones. Se observó el éxito del plan en el hecho de cómo los estudiantes, especialmente los más disruptivos, mostraron una mayor autorregulación, capacidad para escuchar y comprensión de las perspectivas de sus compañeros.

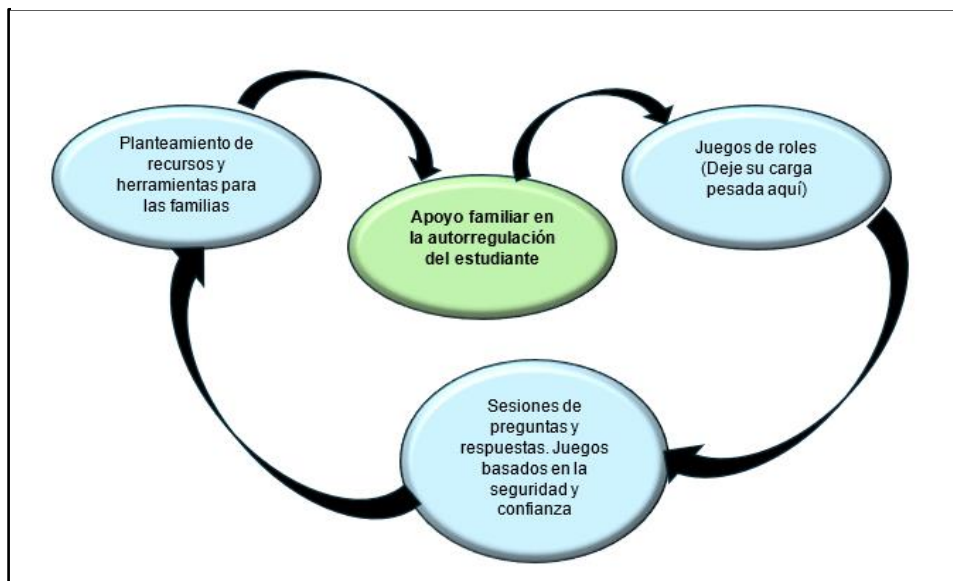
Cabe resaltar, que la efectividad de este plan, los indicios de éxito se reflejan en la mejora observable de la dinámica grupal y el comportamiento general. Los estudiantes mostraron un mayor respeto durante las intervenciones de los compañeros y una participación más activa en las actividades colaborativas. Este tipo de comportamiento es un indicador claro de que las habilidades de empatía y perspectiva fueron desarrolladas y aplicadas en contextos reales dentro del aula.

Las reflexiones guiadas ayudan a los estudiantes a comprender cómo sus perspectivas pueden diferir de las de los demás y, al mismo tiempo, favorecen el desarrollo de la empatía al considerar los logros y desafíos de otros. A través de la reflexión guiada, los estudiantes tienen la oportunidad de pensar sobre sus emociones y las de los demás, lo que promueve una mayor autorregulación emocional y mejora la dinámica de grupo. La empatía y la perspectiva se refuerzan al considerar la diversidad de experiencias dentro del grupo. En esta actividad, los treinta estudiantes del grado 6°, mostraron una actitud de apoyo mutuo, se ayudaron entre sí durante la reflexión, lo que sugiere que la actividad promovió un entorno más colaborativo y empático. El hecho de que los estudiantes se ayudaran entre sí refleja el impacto positivo de la actividad en el desarrollo de la empatía.

En conclusión, Es muy positivo que los estudiantes hayan logrado realizar las actividades de manera efectiva y que se haya observado una alta concentración y respeto por las intervenciones de los compañeros. Esto indica que las actividades diseñadas para desarrollar la perspectiva y la empatía han tenido un impacto significativo en su comportamiento y en la dinámica de grupo.

A continuación, la figura presenta el *Apoyo familiar en la autorregulación del estudiante* donde se involucró a las familias en el proceso de intervención, proporcionándoles estrategias para apoyar a los estudiantes en su autorregulación emocional y en la mejora de sus comportamientos tanto dentro como fuera del aula.

Figura 19
Apoyo familiar en la autorregulación del estudiante



Fuente: Elaboración Propia

Apoyo familiar en la autorregulación del estudiante

El apoyo familiar en la autorregulación del estudiante implica que los padres y cuidadores desempeñen un papel activo en la promoción y el desarrollo de habilidades que ayuden a los niños a regular sus emociones, conductas y procesos cognitivos. La autorregulación es crucial para el éxito académico y social del estudiante, y los padres pueden influir directamente en este proceso. El apoyo familiar puede incluir la creación de un ambiente estructurado, la implementación de estrategias de manejo emocional, el modelado de conductas adecuadas y el fomento de la autonomía en los niños.

Los padres pueden ayudar a los niños a establecer rutinas diarias que les proporcionen estructura y previsibilidad, lo cual es fundamental para desarrollar autorregulación, los padres pueden enseñar a los niños cómo manejar emociones difíciles (como la frustración o la tristeza) al modelar respuestas apropiadas y

establecimiento de expectativas claras cuando los padres establecen expectativas claras sobre el comportamiento y las consecuencias, ayudan a los niños a comprender lo que se espera de ellos y a regular sus acciones en consecuencia.

En común acuerdo, la docente investigadora y la psicóloga propusieron dos sesiones para los padres, ya que estos son una pieza clave en el desarrollo y la educación de sus hijos. Al participar en las sesiones de intervención, pueden adquirir herramientas y estrategias para apoyar mejor la autorregulación de sus hijos en el hogar, lo que tiene un impacto directo en su comportamiento y en su rendimiento académico.

Comprender cómo se está trabajando en el aula permite que los padres puedan reforzar los mismos principios, técnicas y enfoques en casa, creando un entorno más coherente y estable para el estudiante.

Estos conceptos son apoyados por Bandura (1986), en la teoría del aprendizaje social subraya la importancia del modelado. Según esta teoría, los niños aprenden observando a sus cuidadores, lo que implica que los padres tienen un rol fundamental en enseñar comportamientos autorregulados a través de su propio ejemplo. Y Zimmerman (2000), introdujo la idea de la autorregulación en el contexto del aprendizaje, destacando que los estudiantes son capaces de regular su comportamiento, pero necesitan el apoyo de su entorno, especialmente de los padres, para desarrollar esta capacidad.

Las actividades que permitieron el desarrollo de la temática antes mencionada fueron Juegos de roles (Deje su carga pesada aquí). Primeramente, la docente investigadora, gestionó ante la rectoría, el espacio para que los padres pudieran ser parte del proceso de intervención de los estudiantes, y se les envió la invitación con ocho días de antelación. Cabe resaltar que la asistencia fue buena teniendo en cuenta que el grupo intervenido tiene treinta estudiantes y asistieron 22 padres de familia y dos mandaron excusa porque no pudieron conseguir el permiso en sus empresas.

Se debe resaltar en este punto que, la actividad estaba planeada en un principio para una sola sesión con las tres actividades, pero se tuvo en cuenta que el tiempo de los padres estaba más bien limitado por que el permiso en la institución fue a horas muy tardes y había grupos de estudiantes del SENA esperando el espacio. Por tal motivo, se acordó realizar la primera parte y en una segunda sesión se haría el resto.

Este paso busca liberar el peso emocional de los padres y brindarles un espacio para sentirse más ligeros y con mayor claridad emocional. La Docente investigadora les explicó que todos llevamos cargas emocionales, ya sean preocupaciones personales, familiares o laborales. Estas cargas pueden influir en nuestra capacidad de apoyar de manera efectiva a nuestros hijos, especialmente cuando se trata de comportamientos disruptivos. Se invitó a los padres a reflexionar de manera individual sobre las tensiones y preocupaciones que sienten en relación con la crianza, el comportamiento de sus hijos o cualquier otra preocupación que pueda estar afectando su capacidad de autorregulación. Se les entregó papel y lápiz o tarjetas en las que puedan escribir o dibujar lo que sienten que es su *carga pesada* las preguntas guías las dio a conocer la psicóloga:

¿Qué preocupaciones o tensiones sientes que estás cargando?

¿Cómo estas tensiones afectan tu capacidad de interactuar con tu hijo de manera tranquila y reflexiva?

¿Qué te gustaría liberar para sentirte más aliviado/a y con más energía para apoyar a tu hijo?

Los padres se dividen en pequeños grupos de 3 y comparten lo que escribieron o pensaron sobre su carga emocional como el objetivo de intercambiar experiencias y pensamientos que les permitiera darse cuenta de que no están solos en sus preocupaciones, lo que puede generar un ambiente de apoyo mutuo. La investigadora menciona que la intención no es resolver todos los problemas, sino simplemente reconocer y compartir las emociones para aliviar un poco la carga individual. Después de la reflexión y el intercambio, se les invitó a realizar un acto simbólico para "liberar" sus cargas emocionales. Colocaron las tarjetas con las preocupaciones escritas en una caja o una canasta, como si estuvieran dejando su carga.

Después del desahogo simbólico, la psicóloga invita a los padres a reflexionar sobre cómo se sienten después de haber dejado sus cargas. Con preguntas guiadas: ¿Cómo te sientes ahora que has liberado tus tensiones?

¿Qué nuevas perspectivas puedes obtener ahora sobre tu papel como padre/madre en el apoyo de la autorregulación de tu hijo?

¿Qué cambios pequeños puedes hacer para gestionar mejor tus propias tensiones y apoyar a tu hijo de manera más efectiva?

Se pudo tomar nota de algunas de las respuestas que los padres dieron a los interrogantes:

Pregunta 1:

***EPF1:** Mi hija tiene dificultades para concentrarse en clase, y me preocupa que no esté aprendiendo lo que necesita. Estoy constantemente pensando si estoy haciendo lo suficiente para ayudarla. Además, con la situación económica en casa, siento que no tengo muchas opciones para darle lo que quiero*

***EPF2:** Siento que siempre estoy preocupado por el futuro de mi hijo. A veces me siento incapaz de ayudarlo con sus problemas en la escuela, y eso me hace sentir frustrado. Además, trabajo mucho y no tengo tiempo para dedicarle a él como quisiera. Me siento culpable por no estar más presente.*

Pregunta 2

***EPF3:** Siento que mi mente siempre está ocupada con preocupaciones, lo que me hace más impaciente. A veces me siento irritada cuando ella no entiende algo, aunque sé que no tiene la culpa. Y eso crea un círculo vicioso donde los dos nos frustramos más.*

***EPF4:** Cuando llego a casa después del trabajo, me siento agotado y estresado. A veces me cuesta ser paciente con él, especialmente cuando me pide ayuda con tareas que sé que no puedo resolver. Me pone nervioso que él también se frustre, y eso crea más tensión entre nosotros*

Pregunta 3

***EPF5:** Me gustaría liberar la culpa que siento por no estar más tiempo con él y por no poder darle todo lo que necesita. También me gustaría aprender a manejar mejor mi estrés para poder ser más paciente y darle el apoyo emocional que necesita.*

***EPF6:** Quiero liberarme de la preocupación constante sobre su rendimiento. Necesito aprender a confiar más en ella y ser más comprensiva cuando no tiene éxito de inmediato. También quiero dejar de sentirme tan presionada por las expectativas externas, como el trabajo y la situación económica.*

Estos fragmentos muestran a padres que se sienten abrumados por las responsabilidades de la crianza, el comportamiento de sus hijos y las tensiones emocionales que enfrentan en su vida diaria. Las respuestas reflejan preocupaciones

comunes como la falta de tiempo, la frustración por no poder ayudar efectivamente a sus hijos o el miedo al fracaso en su rol parental. Al liberar esas tensiones, los padres pueden comenzar a reconocer la importancia de gestionar sus emociones y actuar con mayor calma y empatía, lo que es clave para su capacidad de apoyar a sus hijos en el proceso de autorregulación.

La actividad *Deje aquí su carga pesada* tuvo resultados positivos al generar una respuesta emocional y reflexiva entre los padres. Basado en las respuestas anteriores, es probable que los padres se hayan sentido aliviados y más conscientes de sus propias emociones, lo que les permitió liberar tensiones y reflexionar sobre su papel en el apoyo a la autorregulación de sus hijos. Esta toma de conciencia puede haber facilitado la apertura hacia una mayor empatía y comprensión de las dificultades de sus hijos.

El propósito de esta actividad es ayudar a los padres a tomar conciencia de cómo sus emociones y preocupaciones impactan su capacidad de apoyar a sus hijos en su proceso de autorregulación. Al liberar simbólicamente esas tensiones, los padres no solo se sienten más aliviados, sino que también refuerzan su rol como modelos de autorregulación para sus hijos. Además, el trabajo grupal fomenta un sentido de comunidad y apoyo mutuo entre los padres, lo que puede fortalecer las redes de apoyo en la crianza.

Según las anotaciones de la docente investigadora, la actividad probablemente fomentó un sentido de comunidad entre los padres, ya que compartieron experiencias similares. El hecho de que los participantes se sintieran animados y dispuestos a participar en este tipo de actividades puede haber fortalecido su compromiso con el proceso de intervención.

En general, los padres salieron de la actividad con herramientas emocionales más saludables, lo que también podría influir positivamente en cómo abordan los comportamientos disruptivos de sus hijos, contribuyendo a un entorno de apoyo más equilibrado en casa.

Por cuestión de tiempo de los padres de familia, solo se realizó esta actividad en esta primera sesión.

Para el desarrollo de la segunda sesión, se tuvo en cuenta el mismo proceso de las citas anteriormente mencionada, a la cual asistieron veinticuatro padres de familia.

La segunda actividad consistió en una sesión de preguntas y respuestas, estos Juegos se basan en la seguridad y confianza, Fomentando la comunicación abierta y segura entre padres e hijos. A través de esta sesión motivó a los padres aprender y comprender mejor las necesidades emocionales de sus hijos, así como las mejores estrategias para apoyarlos de manera efectiva en su autorregulación. Durante las sesiones de preguntas y respuestas, los padres demostraron un alto nivel de implicación al plantear dudas, expresar inquietudes y compartir sus experiencias personales relacionadas con la educación emocional de sus hijos.

Estos espacios fomentaron un ambiente de confianza, permitiendo a las familias intercambiar conocimientos y desarrollar una mayor comprensión de las dinámicas emocionales que afectan el proceso de aprendizaje y autorregulación de sus hijos.

La docente investigadora inicia la actividad explicando que uno de los pilares para mejorar la autorregulación y el bienestar emocional tanto de los padres como de los hijos es establecer una comunicación abierta y honesta. Esta actividad tiene como fin fortalecer la confianza en la relación, permitir que los niños se expresen de manera más libre y que los padres comprendan mejor sus emociones y necesidades. Los 24 padres se dividieron en 6 grupos pequeños, 4 padres por grupo, cada grupo tendrá un espacio donde podrán interactuar de manera más cercana, a cada grupo se le asigna un moderador para guiar las preguntas y asegurar que todos participen de manera activa.

El objetivo era dividir al grupo en unidades más manejables para asegurar que todos los padres se sientan cómodos participando y pudieran compartir sus pensamientos y experiencias.

La psicóloga explica que durante la actividad se les presentarán preguntas que deberán ser respondidas de manera abierta y honesta. La idea es que los padres respondan de manera reflexiva, las preguntas están enfocadas en temas que fomenten la confianza, la seguridad emocional y el bienestar familiar. Se utilizará un formato en el que los padres puedan responder.

La psicóloga comenzó a hacer preguntas a los padres. Las preguntas deben fomentar una comunicación abierta y reflejar aspectos emocionales, de confianza y comportamiento.

Las preguntas formuladas fueron:

¿Qué es lo que más valoras en tu relación con tu hijo/a?

¿Hay algo que te gustaría que tu hijo/a entendiera mejor sobre ti o tu rol como padre/madre?

¿Cuáles son tus mayores preocupaciones en relación con el comportamiento de tu hijo/a en la escuela?

Cada pregunta tiene un espacio de tiempo para que los padres respondan

El moderador facilita el tiempo de respuesta, asegurando que todos tengan oportunidad de compartir y que se mantenga un ambiente de respeto y escucha activa. Después de que los participantes respondieron, los grupos pequeños compartieron sus respuestas con el resto de los grupos

Seguidamente, se procedió a realizar un Planteamiento de recursos y herramientas para las familias, lo que provisionó a los padres de familia de estrategias y herramientas prácticas para fomentar la autorregulación en casa. Se proporcionan recomendaciones para que los padres puedan implementar en su vida cotidiana para promover un entorno que favorezca el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes. La docente investigadora y la psicóloga invitan a los grupos a reflexionar sobre lo aprendido durante la actividad. Cada grupo compartió una o dos ideas clave sobre cómo pueden mejorar la comunicación en casa con sus hijos. De acuerdo con las observaciones y anotaciones de la investigadora, los padres respondieron a dos interrogantes:

¿Cómo pueden mejorar la forma en que se comunican con sus hijos a partir de lo aprendido en esta actividad?

¿Qué estrategias prácticas pueden implementar en casa para generar más confianza y apertura en la relación familiar?

Según las anotaciones de la investigadora, se pudieron detallar estas respuestas
Pregunta 1: ¿Cómo pueden mejorar la forma en que se comunican con sus hijos a partir de lo aprendido en esta actividad?

EP1: *A partir de lo aprendido en esta actividad, me he dado cuenta de que necesito ser más abierta con mi hija, especialmente cuando le doy instrucciones o le hago preguntas. Antes, pensaba que al ser estricta o firme estaba mostrando mi autoridad, pero ahora entiendo que la clave está en hacerle sentir que su voz también es importante. Voy a tratar de escucharla más y hacer preguntas que le permitan expresarse, sin interrumpirla, para que sepa que valoro sus pensamientos.*

EPF1: *Ahora entiendo que, aunque soy el adulto, también debo aprender a ser vulnerable con mi hijo. A veces siento que debo ser fuerte y nunca mostrar mis miedos o dudas, pero esta actividad me ha enseñado que compartir mis sentimientos con él puede fortalecer nuestra relación. Voy a intentar contarle más sobre mis propias experiencias y emociones para que vea que también soy humana y que puede confiar en mí para hablar de sus propios sentimientos.*

A la pregunta 2 ¿Qué estrategias prácticas pueden implementar en casa para generar más confianza y apertura en la relación familiar?

EPF2: *Voy a implementar una ‘hora de conversación’ diaria en la que, tanto mi hijo como yo, nos sentemos sin distracciones y hablemos de cómo fue nuestro día. A veces, me doy cuenta de que no le doy el espacio suficiente para hablar sobre sus preocupaciones. Esto no solo nos ayudará a conocernos mejor, sino también a mantener un canal abierto para que él se sienta cómodo al compartir cualquier tema, incluso los más difíciles.*

EPF2: *Una estrategia que quiero poner en práctica es la de ‘escuchar primero, hablar después’. Voy a esforzarme por escuchar a mi hija sin interrumpirla, especialmente cuando se sienta frustrada o molesta. Además, voy a asegurarme de que entienda que cualquier tema es válido para discutir, sin que ella sienta que la juzgo. A través de estas conversaciones, quiero fortalecer nuestra relación, mostrando que estoy ahí para apoyarla y no para imponerle reglas sin entender sus razones.*

A partir de las respuestas obtenidas, es evidente que la actividad de preguntas y respuestas ha permitido que los padres reflexionen sobre su estilo de comunicación y sobre cómo mejorar la relación con sus hijos. Muchos de ellos reconocieron la importancia de ser más abiertos, vulnerables y atentos a las necesidades emocionales de sus hijos. Al adoptar un enfoque más empático y abierto, los padres tienen la oportunidad de generar un ambiente familiar más saludable, basado en la confianza mutua.

En cuanto a las estrategias prácticas, los padres sugirieron que una comunicación regular y sin distracciones, como la “hora de conversación”, y una escucha activa sin interrupciones son herramientas efectivas para promover un ambiente de apertura. Estas acciones, junto con la disposición de los padres para compartir sus propios sentimientos y preocupaciones, pueden transformar las interacciones familiares, fortaleciendo la relación entre padres e hijos.

Los padres participaron activamente en la discusión de los recursos y herramientas ofrecidas durante la intervención, mostrando interés por aprender nuevas estrategias que pudieran aplicar en casa para mejorar la autorregulación de sus hijos. A través de estas sesiones, los padres adquirieron conocimientos prácticos sobre cómo organizar el entorno familiar, establecer rutinas y emplear técnicas de refuerzo positivo que contribuyeran al bienestar emocional y académico de los estudiantes. Este tipo de intervenciones son esenciales, ya que ayudan a los padres a tomar conciencia de las barreras en la comunicación familiar y a implementar estrategias prácticas para superar estos obstáculos. Cuando los padres logran mejorar la comunicación con sus hijos, no solo favorecen un ambiente de confianza, sino que también facilitan el proceso de autorregulación y la resolución de conflictos de manera efectiva, tanto en el hogar como en el entorno escolar. Esto, a su vez, refuerza el éxito de la intervención y contribuye a un cambio positivo en el comportamiento del estudiante.

En conclusión, la actividad contribuyó a una mayor alineación entre los métodos de apoyo emocional en el hogar y en el aula, favoreciendo un ambiente más coherente para el aprendizaje y el manejo de emociones, evidenciado en el cambio de actitud de algunos estudiantes en días posteriores a la intervención con los padres; en clase de la investigadora se les llegó a escuchar ante cualquier insinuación a comportamientos disruptivos por parte de los compañeros, afirmaron:

OBIE2: *Hoy me siento más tranquilo y enfocado. Prometí a mi papá que me iba a portar mejor en la escuela, y he estado intentando mantenerme concentrado en las clases.*

OBIE6: *Decidí que voy a hacer mi tarea sin esperar al último momento.*

OBIE4: *Cuando me molestaron, traté de no responder mal y me calmé.*

Estos comentarios reflejaron el impacto positivo que las estrategias familiares tuvieron en la actitud de los estudiantes. A medida que los padres fomentan la autorregulación y la comunicación abierta en el hogar, los estudiantes empiezan a adoptar un enfoque más reflexivo y controlado en su comportamiento. La implementación de estas estrategias no solo mejora la relación familiar, sino que también empodera a los estudiantes para manejar mejor sus emociones y comportamientos en el entorno escolar.

Es de resaltar que la implementación del plan de intervención contribuyó al desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes, las actividades propuestas, especialmente aquellas relacionadas con el reconocimiento y la gestión de las emociones, favorecieron el crecimiento de habilidades socioemocionales en los estudiantes. A través de estas prácticas, los estudiantes no solo mejoraron su autorregulación emocional, sino que también desarrollaron una mayor empatía y habilidades para resolver conflictos de manera constructiva.

Participación de los docentes colaboradores

Otro aspecto para resaltar que las Estrategias prácticas para la autorregulación brindada a los educadores, como lo fueron las Actividades mediadas por la lúdica para generar pausas activas en los estudiantes, en este contexto, para promover la autorregulación en los estudiantes, especialmente en aquellos con comportamientos disruptivos; permitieron que los estudiantes liberaran energía de manera controlada y vuelvan a centrarse en su aprendizaje de manera efectiva. Además, se busca mejorar la conexión entre cuerpo y mente, reduciendo el estrés y promoviendo una mayor concentración en la clase.

Las actividades tuvieron lugar en cada una de las aulas de clase de los docentes participantes, a las cuales se les hizo seguimiento en cada uno de los tres encuentros programados con los docentes, el primero, capacitación Inicial, el segundo seguimiento y reflexión Intermedia y la tercera evaluación final.

Como se había mencionado, esta actividad consistió en proporcionar e instruir a los docentes participantes una serie de ejercicios físicos o dinámicas para que las incorporaran en sus dinámicas de clases y se pudiera ayudar a los estudiantes a liberar

energía de manera controlada y gestionar su nivel de estrés, contribuyendo así a una mayor concentración y enfoque en el aprendizaje.

A continuación, se describen las actividades que estos docentes llevaron a cabo en el aula, con el fin de mejorar la autorregulación de los estudiantes y fomentar un ambiente de aprendizaje más positivo.

Primero, la *Integración de pausas activas durante la clase* en donde el docente interrumpió brevemente la enseñanza con actividades físicas que se adaptan al espacio disponible en el aula guiando a los estudiantes a realizar estiramientos, saltos o movimientos coordinados, siempre con el objetivo de activar su cuerpo y, al mismo tiempo, permitir que se relajen mentalmente.

Otra de las dinámicas fueron los *Juegos lúdicos y dinámicas grupales*, aquí se incorporaron juegos que combinaban elementos físicos y cognitivos como juegos de equipo que requirieron que los estudiantes se desplazaran por el aula, resolviendo acertijos o siguiendo instrucciones. De este modo, se favoreció la cooperación, la activación del cuerpo y, sobre todo, el retorno a la atención plena hacia la clase.

También, se llevaron a cabo *Rituales de relajación* donde se implementaron actividades de respiración profunda o visualización para ayudar a los estudiantes a calmarse y reducir el estrés acumulado; lo que contribuyó al control de impulsos y al enfoque en el aprendizaje.

En este punto, fue tenido en cuenta por parte de los docentes, la *Planificación de pausas regulares* a lo largo de la jornada escolar permitió momentos estratégicos para liberar tensiones y mejorar la capacidad de atención, especialmente antes de actividades que requieran un alto nivel de concentración.

Estas actividades fueron incluidas en el plan de intervención como parte de una estrategia para reducir la fatiga cognitiva y fomentar la participación de los estudiantes. Según Hutchins, (1995) en la teoría de la cognición distribuida, el aprendizaje no solo depende de los recursos cognitivos internos, sino también del entorno, y las pausas activas contribuyen a ajustar ese entorno. Además, la teoría de la autorregulación sugiere que los estudiantes son más capaces de gestionar su aprendizaje cuando tienen herramientas que les permiten regular sus emociones, atención y motivación.

La puesta en marcha de las actividades socializadas con los docentes participantes inició desde la segunda semana de la implementación del plan de intervención, donde la docente investigadora refiere:

DI: *Al principio fue difícil convencer a todos los docentes de implementar las pausas activas, pero los resultados hablan por sí solos. Los estudiantes tienen más energía, pero también se les ve más atentos durante las clases posteriores.*

Igualmente, en los apuntes la docente investigadora resaltó el hecho de que, de los cinco docentes inicialmente involucrados, tres implementaron de manera efectiva estas actividades en sus clases, al tener un segundo encuentro para ver cómo iban con las estrategias estos mencionaron que:

Estos son algunos testimonios de los docentes que implementaron las dinámicas:

AD1: *Las pausas activas han sido una herramienta muy útil para mejorar la atención de los estudiantes. Al principio, algunos no estaban tan convencidos, pero rápidamente comenzaron a notar los beneficios. Los estudiantes parecen más enfocados después de una breve pausa.*

AD2: *Noté que los estudiantes están más dispuestos a participar y se sienten más relajados después de realizar las actividades. Como grupo, están más cohesionados y con más disposición para interactuar entre ellos.*

AD3: *Observé que los estudiantes muestran una mayor apertura para participar y se perciben más tranquilos tras realizar las actividades. El grupo parece estar más unido, con una actitud más positiva y dispuesta.*

Los testimonios de los docentes indican que las pausas activas fueron bien recibidas una vez que observaron los beneficios en la dinámica de clase. Aunque al principio hubo escepticismo, la evidencia de los efectos positivos en la atención y participación de los estudiantes hizo que su implementación fuera considerada útil. Este es un ejemplo claro de cómo la práctica docente se adapta con base en la retroalimentación y la observación de los efectos.

Y al hablar con los estudiantes, la investigadora pudo anotar algunos testimonios al respecto:

TE1: *Al principio no entendía por qué hacíamos estas pausas, pero me doy cuenta de que me ayudan a concentrarme más y estar menos cansado. Me siento más motivado para seguir aprendiendo después de un pequeño descanso.*

TE2: *Me gusta que nos den tiempo para movernos y pensar en algo diferente. Me siento más alerta después, no tan distraído.*

TE3: *Creo que las pausas activas deberían ser parte de todas las clases. A veces estamos muy cansados de estar sentados tanto rato y estas actividades nos ayudan a mantener la mente activa.*

Los testimonios de los estudiantes revelan que las pausas activas tienen un impacto positivo en su estado de ánimo, concentración y motivación. Estas actividades son percibidas como una oportunidad para liberar tensiones y volver a concentrarse en el aprendizaje. Este tipo de retroalimentación es crucial para la implementación exitosa de cualquier intervención pedagógica.

Igualmente, los recursos y herramientas proporcionadas a las familias ofrecieron pautas claras y concretas para aplicar en el hogar y en el desarrollo de las distintas áreas, lo cual facilitó la implementación de estrategias de autorregulación de manera efectiva. Esto incluyó la creación de rutinas, el uso de técnicas de refuerzo positivo y la promoción de la comunicación abierta entre padres e hijos.

La implementación de actividades lúdicas y pausas activas en el aula tuvo un impacto positivo tanto en los docentes como en los estudiantes. Los docentes notaron mejoras en la atención y participación de los estudiantes, mientras que los estudiantes reportaron sentirse más concentrados y motivados tras realizar las actividades. A partir de los testimonios recogidos, se puede concluir que este tipo de intervenciones no solo son beneficiosas para la autorregulación del estudiante, sino que también crean un ambiente más dinámico y colaborativo en el aula.

El análisis realizado apoyado en los distintos testimonios de docentes, estudiantes, y las observaciones realizadas por la docente investigadora, la implementación del plan de intervención para mejorar la autorregulación de estudiantes con comportamientos disruptivos hacia el aprendizaje fue de mucha ayuda por varias razones clave: Fomenta la autonomía del estudiante:

De alguna manera, *se promovió la autorregulación para ayudar a los estudiantes a tomar control sobre su propio proceso de aprendizaje.* A través de la planificación, el monitoreo y la reflexión, los estudiantes aprenden a gestionar sus emociones, su

concentración y su motivación. Esto fue crucial para los estudiantes con comportamientos disruptivos, ya que les proporcionó las herramientas necesarias para tomar decisiones sobre cómo afrontar y corregir sus distracciones y dificultades.

De igual manera, fue notoria *la reducción de comportamientos disruptivos en el aula*, lo que implicó que los estudiantes se volvieran más conscientes de sus emociones y comportamientos. Al estar más atentos a su propio proceso de aprendizaje, pueden identificar y controlar las conductas disruptivas antes de que afecten a la dinámica de clase. Esto llevó a una disminución significativa de las interrupciones y un aumento de la participación constructiva.

La mejora de la atención y concentración mediante las pausas activas y otras estrategias de autorregulación ayudaron a los estudiantes a lidiar con la fatiga cognitiva y emocional. Al permitirles tomar descansos estratégicos y regresar al trabajo con mayor concentración, se favorece una mayor disposición para aprender y un rendimiento académico más efectivo.

En cuanto a *la adaptabilidad a las necesidades individuales*, este plan de intervención fue adaptado a las características y necesidades específicas de los estudiantes del grupo. En el caso de los estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales, se pudieron realizar ajustes razonables que favorecieron su participación y el desarrollo de habilidades de autorregulación adaptadas a su ritmo y capacidades.

Es por ello por lo que se considera que el plan tuvo un Impacto positivo en el ambiente del aula: Al reducir los comportamientos disruptivos y mejorar la autorregulación, se creó un entorno más armonioso, donde los estudiantes están más motivados y comprometidos con su aprendizaje. Esto también mejora la dinámica grupal, la colaboración y las relaciones entre los estudiantes, lo que favorece el clima escolar en general. La implementación de un plan de intervención centrado en la autorregulación es una estrategia altamente efectiva y beneficiosa para los estudiantes con comportamientos disruptivos.

Aunque el plan de intervención fue implementado durante un período relativamente corto de solo dos meses, los primeros indicios son sumamente prometedores. En este tiempo, hemos comenzado a observar mejoras significativas en

la autorregulación de los estudiantes y, en consecuencia, en su comportamiento dentro del aula. Estos resultados iniciales sugieren que la intervención tiene un gran potencial para generar cambios positivos, pero para consolidar estos avances y maximizar sus efectos, es necesario continuar con una segunda fase de implementación.

La continuidad del plan permitirá reforzar las estrategias que han demostrado ser eficaces, además de ofrecer más tiempo para la adaptación y el ajuste de las intervenciones según las necesidades de los estudiantes. Más allá de los beneficios inmediatos para los estudiantes, esta intervención tiene un impacto positivo a nivel institucional, al promover un entorno de aprendizaje más estable, inclusivo y colaborativo, lo que favorece tanto a los docentes como a la comunidad educativa en general.

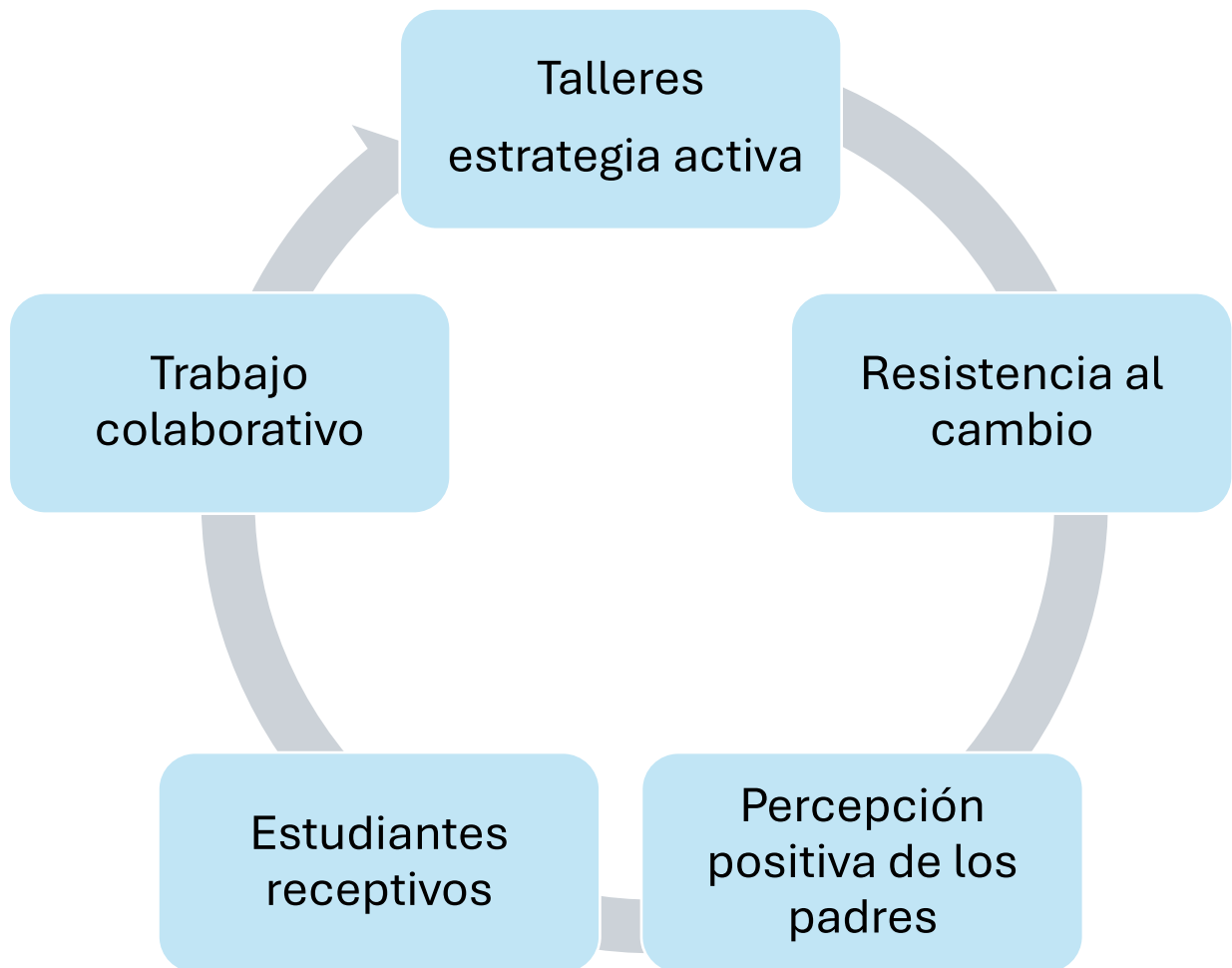
Con el apoyo de la institución, se puede asegurar que los resultados obtenidos hasta ahora sean solo el comienzo de un proceso transformador que, con tiempo y continuidad, puede generar beneficios sostenibles a largo plazo.

Valoración de los participantes Sobre el desarrollo del plan

Introducción

Este plan contó con el apoyo de la docente investigadora, la psicóloga, los padres de familia y cinco docentes quienes eligieron hacer parte de su implementación de manera voluntaria. En este apartado se presentan los aportes de este plan de acuerdo con los participantes. la figura 20 resume la valoración emitida por los participantes

Figura 20
Valoración de los participantes



En las metodologías activas, los talleres se constituyen en una herramienta pedagógica versátil, que ofrece oportunidades para desarrollar la autorregulación, por cuanto favorecen la construcción de aprendizajes significativos a través de la participación de los estudiantes. Según Imberñón (2011), el taller es una estrategia metodológica que combina teoría y práctica, promoviendo el aprendizaje colaborativo, reflexivo y autónomo en función de la resolución de problemas reales. En este sentido, los participantes no solo reciben información, sino que interactúan con ella, la

reinterpretan, la aplican y la transforman, convirtiéndose en protagonistas de su propio proceso de formación.

Producto de los talleres y las actividades que se llevaron a cabo en las aulas se recogen las siguientes impresiones:

La psicóloga señaló:

ADPS: *En el ámbito educativo, uno de los desafíos recurrentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la presencia de comportamientos disruptivos por parte de los estudiantes, los cuales afectan tanto su propio rendimiento como el ambiente general del aula. Estos comportamientos, en su mayoría, están relacionados con una falta de autorregulación, que implica la dificultad para manejar las emociones, controlar impulsos y establecer metas de aprendizaje claras. La autorregulación, entendida como la capacidad de un individuo para gestionar sus pensamientos, emociones y conductas en función de objetivos a largo plazo, es esencial no solo para el éxito académico, sino también para el desarrollo integral de los estudiantes.*

ADPS: *Con el fin de mejorar estos comportamientos disruptivos se debe promover una mayor disposición hacia el aprendizaje, diseñando e implementando acciones que busquen el fortalecimiento de la autorregulación de manera lúdica, actividades de participación y el establecimiento de vínculos afectivos que propicien un entorno de confianza y apoyo emocional*

Esto en relación con lo observado por los docentes los cambios y resistencias son transformaciones o modificaciones que alteran el estado, estructura o dinámica de una situación, grupo o institución. En educación, los cambios pueden referirse a nuevas metodologías, normas, enfoques pedagógicos o procesos que buscan mejorar la calidad del aprendizaje y la convivencia.

Relacionado con lo anterior, los docentes que participaron en el desarrollo del plan fueron entrevistados por la docente investigadora y la psicóloga después de dos semanas de implementar las actividades en el aula. Específicamente se les preguntó si habían notado algún cambio en el comportamiento disruptivo de los estudiantes del grupo intervenido.

Los docentes respondieron:

AD1: *En general, noté que los estudiantes participaron más activamente en las actividades, y aunque al principio hubo resistencia, poco a poco se observó una mayor disposición para colaborar con sus compañeros. Aunque no todos los estudiantes mostraron un cambio inmediato, aquellos con comportamientos disruptivos empezaron a mostrar algo de mejora.*

AD2: *Sí, hubo un cambio, pero más al final del año. Los estudiantes que solían ser más disruptivos empezaron a colaborar más. A veces, sin embargo, la transición fue lenta. Pero el trabajo en conjunto y el enfoque en la empatía realmente ayudó.*

AD3: *Aunque solo tuve algunas clases, pude notar un cambio significativo en los estudiantes más problemáticos, quienes mostraron menos impulsividad. Creo que las actividades lúdicas ayudaron a mantenerlos motivados.*

Estos comentarios reflejan cómo los docentes percibieron los cambios en los estudiantes a lo largo del tiempo desde que inició la intervención, indicando que el proceso de intervención comenzó a generar efectos positivos, aunque estos no fueron inmediatos.

En cuanto al resto de docentes, aunque no apoyaron con las actividades para realizar en el aula afirmaron que:

AD4: *No tuve muchas clases con el grupo durante este tiempo de implementación del plan, por lo que no puedo dar una evaluación completa, pero sí noté que algunos estudiantes más participativos comenzaron a mostrar más interés en las actividades. Aunque no todos los estudiantes mostraron cambios significativos en su comportamiento, hubo momentos en los que se veía que algunos de ellos, especialmente los más impulsivos, trataban de controlarse mejor cuando estaban interactuando con sus compañeros. Creo que, con más tiempo, esta estrategia podría haber tenido un mayor impacto.*

AD5: *Puedo decir que, después de las actividades, noté que tres de los estudiantes más disruptivos mostraron un cambio, aunque no fue algo inmediato. Al principio de las sesiones, había una gran resistencia y dificultad para concentrarse, pero ahora, en las actividades grupales y en las dinámicas de clase, estos tres estudiantes comenzaron a tomar más en serio su participación. Creo que las actividades realmente los ayudaron a conectarse con sus compañeros, lo cual es un paso positivo. Sin embargo, este cambio fue gradual y no tan visible en todos los estudiantes.*

Al finalizar la implementación del plan se volvió a entrevistar a los docentes participantes para que expresaran ¿Cómo describirían la observación de cambios en el comportamiento y la disposición de los estudiantes, así como el impacto positivo de las actividades lúdicas en su participación y en la dinámica del aula? a la cual respondieron:

AD1: *Las actividades lúdicas han sido muy efectivas para captar la atención de los estudiantes. Noté que, después de realizarlas, muchos de ellos*

parecían más enfocados y calmados, lo que facilitó el desarrollo de la clase. Aunque algunos estudiantes inicialmente estaban reticentes, poco a poco fueron participando más, lo que me sorprendió positivamente.

AD2: *Las pausas activas ayudaron a que liberaran energía y luego pudieron concentrarse mejor en las tareas académicas. Estoy considerando integrar estas actividades de forma más regular.*

AD3: *Al principio tenía mis dudas sobre la efectividad de estas actividades, pero los resultados fueron bastante buenos. Los estudiantes parecían más relajados y el ambiente en el aula se tornó más positivo. Lo más destacable fue la mejora en la interacción entre los estudiantes, especialmente aquellos que suelen tener problemas para relacionarse con sus compañeros.*

Este tipo de respuesta también podría vincularse con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) que postulan que los cambios de comportamiento ocurren progresivamente a través de la observación y la imitación de modelos sociales, lo que encaja con el hecho de que los estudiantes que participaron activamente en las actividades grupales comenzaron a modificar su comportamiento.

Esto es respaldado por lo observado por la docente investigadora durante el desarrollo de las actividades:

OBI1: *Durante las actividades grupales, se observó que los estudiantes más usualmente distraídos y desinteresados comenzaron a involucrarse más en las discusiones. Algunos de los estudiantes con comportamientos disruptivos mostraron mayor disposición para colaborar, especialmente en las dinámicas en las que debían trabajar juntos para encontrar soluciones. Notamos que, al sentirse responsables de una parte de la actividad, su participación fue más comprometida y sus actitudes más cooperativas.*

OBI2: *Varios estudiantes expresaron su disfrute por las actividades lúdicas, como los juegos de roles y las dinámicas de reflexión guiada. Uno de los estudiantes, que previamente se mostraba indiferente o incluso resistente a participar, comenzó a mostrar entusiasmo y a esperar con anticipación las actividades que involucraban juego. Comentaron que estas actividades les parecían divertidas y que se sentían cómodos para compartir sus pensamientos y experiencias.*

OBI3: *En las sesiones de reflexión guiada, los estudiantes comenzaron a identificar sus propias fortalezas y debilidades. Uno de los estudiantes más impulsivos, al principio reticente a la reflexión, después de varias sesiones expresó que se sentía más capaz de controlarse en situaciones difíciles y que se había dado cuenta de que, cuando se concentraba, podía lograr lo que*

se proponía. Este tipo de pensamiento metacognitivo comenzó a reflejarse en otros estudiantes que también mostraban un incremento en sus expectativas personales sobre lo que podían lograr.

OBI4: A lo largo de las actividades, se observó una mejora significativa en las interacciones entre los estudiantes. En particular, los estudiantes con más dificultades para conectarse con los demás comenzaron a mostrar más interés en cómo se sentían sus compañeros y a ofrecerles apoyo durante las actividades. En una de las dinámicas de empatía, algunos estudiantes se ofrecieron a ayudar a otros con tareas que no comprendían del todo, lo que reflejó una actitud más colaborativa y empática.

Del mismo modo, la docente investigadora en sus clases preguntó en una entrevista a los estudiantes, lo siguiente:

¿Qué actividades te gustaron más y por qué?

A lo que la docente investigadora pudo anotar algunas respuestas como:

EE1: Me gustaron mucho los juegos de roles porque pude ser otro personaje y entender lo que sienten los demás. Eso me ayudó a no sentirme tan nervioso.

EE2: Las actividades grupales fueron las mejores. Trabajamos en equipo y pudimos compartir ideas. Además, fue divertido.

EE3: A mí me gustó cuando jugamos y teníamos que adivinar cosas, eso hizo que no fuera aburrido y todos estuvimos participando.

EE4: Las dinámicas de reflexión también me gustaron. Me ayudaron a pensar más en mis emociones y a no ponerme tan nervioso.

En cuanto al interrogante: ¿Cómo crees que las actividades te ayudaron a controlar tus emociones y trabajar con otros compañeros?

EE4: Las actividades me ayudaron a estar más tranquilo, porque antes me molestaba muy rápido, pero ahora intento pensar antes de actuar.

EE6: Ahora me siento más relajado, especialmente cuando tengo que hablar con otros. Aprendí a escuchar más y a no interrumpir.

EE8: Cuando jugamos en grupo, me di cuenta de que no soy el único que se pone nervioso, y eso me ayudó a sentirme mejor.

EE7: Las actividades me enseñaron a estar más calmado y a trabajar mejor con mis compañeros. Me di cuenta de que a veces ellos tienen buenas ideas, y eso es importante.

Al respecto la investigadora registra en sus notas las respuestas de los estudiantes reflejan varios aspectos clave en relación con el impacto de las actividades del plan de intervención sobre su comportamiento y habilidades emocionales. En general, los estudiantes expresaron una percepción positiva de las dinámicas, destacando su disfrute y los beneficios que obtuvieron de ellas.

Es así como la docente investigadora analiza los principales puntos que emergen de las respuestas:

En primer lugar, la apreciación por las dinámicas lúdicas y grupales es un patrón común en las respuestas de los estudiantes es el entusiasmo por las actividades lúdicas, como los juegos de roles y las dinámicas grupales. Los estudiantes mencionaron que estas actividades les permitieron participar de manera activa y sentirse más conectados con sus compañeros. Estas respuestas sugieren que el enfoque interactivo y dinámico de las actividades ayudó a captar su interés y a fomentar la colaboración.

En segundo lugar, la mejora en el control emocional y la autorregulación reflejan que las actividades les ayudaron a mejorar el control de sus emociones, un objetivo central del plan de intervención. Los estudiantes indicaron que, a través de las actividades, aprendieron a estar más tranquilos y a pensar antes de actuar, lo cual apunta a un aumento en la conciencia emocional y en la capacidad para regular impulsos.

Así mismo el desarrollo de habilidades sociales y empatía destaca la importancia de las actividades grupales, varios estudiantes indicaron que ahora se sienten más cómodos al trabajar en equipo y al escuchar a los demás. Esta actitud refleja una mejora en sus habilidades sociales, particularmente en cuanto a la escucha activa y el respeto por las opiniones de los compañeros. Además, al darse cuenta de que no son los únicos en sentirse nerviosos, los estudiantes demostraron empatía, lo que sugiere un mejor entendimiento de las emociones de los demás.

En general, las respuestas de los estudiantes muestran que el plan de intervención tuvo un impacto positivo en su capacidad para gestionar emociones, trabajar en equipo y entender las perspectivas de sus compañeros. A pesar de que se deben

reforzar las actividades, su valoración general fue favorable, lo que refleja el éxito de la intervención en términos de desarrollo emocional y social. Las sugerencias de los estudiantes para mejorar las dinámicas proporcionan información valiosa para optimizar futuras intervenciones, adaptándolas aún más a sus preferencias y necesidades.

Estas observaciones realizadas por la investigadora durante el desarrollo del plan de intervención muestran cómo se alinean con los objetivos establecidos, y corroboran que los estudiantes experimentaron cambios positivos en su participación, motivación y autorregulación, lo que a su vez facilitó una mejora en el entorno de aprendizaje y en la relación entre ellos. Estos ejemplos proporcionan evidencia concreta de cómo las actividades lúdicas y la reflexión guiada ayudaron a promover una mayor disposición al aprendizaje.

Por otro lado, los padres de familia hicieron su aporte final tras participar en el taller para mejorar la autorregulación del estudiante con comportamiento disruptivo. La docente investigadora utilizó preguntas emocionales y orientadas a la autorreflexión. Estas preguntas facilitaron un ambiente seguro y de confianza, donde los padres pudieron explorar su rol como acompañantes del desarrollo emocional de sus hijos. Pregunta formulada por la docente investigadora:

¿Después de participar en estas actividades y reflexionar sobre sus emociones, su comunicación y el comportamiento de sus hijos, ¿qué cambios siente que puede implementar en casa para apoyar mejor la autorregulación de su hijo/a? ¿Y qué ha descubierto sobre usted mismo/a en este proceso?

Comentarios de los padres de familia:

EPF1: *Me di cuenta de que muchas veces reacciono desde el cansancio y el estrés, y eso no me permite ser paciente con mi hija. Quiero aprender a respirar, a escucharla con calma, para que ella también aprenda a hacerlo.*

EPF2: *He entendido que no debo guardarme todo lo que siento. Si le muestro a mi hijo que también tengo emociones y que a veces me equivoco, él puede confiar más en mí y expresarse sin miedo.*

EPF3: *Voy a dedicar al menos 30 minutos al día para conversar con mi hijo, sin televisión ni celular. A veces estamos en la misma casa, pero no hablamos realmente.*

EPF4: *Siento que no le he dado espacio a mi hija para hablar de sus emociones. Siempre estoy resolviendo todo rápido, y no me había detenido a pensar que eso la puede frustrar más.*

EPF5: *Esta actividad me enseñó que ser firme no significa gritar o imponer. Voy a trabajar en poner límites con amor, pero también en escuchar su punto de vista.*

EPF6: *A veces siento que no soy suficiente para ayudarlo, especialmente cuando tiene dificultades en el colegio. Pero ahora sé que solo con acompañarlo y hacerle saber que estoy ahí, ya estoy ayudando.*

EPF7: *Aprendí que no estoy solo. Escuchar a otros padres con las mismas preocupaciones me dio tranquilidad y me motivó a seguir trabajando por mejorar mi relación con mi hijo.*

EPF8: *Me propuse escribir un pequeño diario donde anote cómo me siento y cómo reacciona mi hijo. Creo que eso me ayudará a ver patrones y cambiar poco a poco mis respuestas.*

Según el análisis de la docente investigadora a las respuestas de los padres de familia, estas reflejan un proceso de autorreflexión que permitió identificar cómo sus propias emociones, prácticas comunicativas y estilos de crianza inciden directamente en el comportamiento de sus hijos. EPF1 y EPF4, por ejemplo, muestran conciencia de que su cansancio o ritmo acelerado afecta la manera en que interactúan con sus hijos, comprometiendo su capacidad de apoyar la autorregulación. Este tipo de reconocimiento es clave, ya que demuestra el primer paso hacia un cambio intencional en la convivencia familiar.

Por su parte, EPF2 y EPF6 expresan la importancia de mostrarse emocionalmente disponibles. Esta apertura no solo humaniza la figura del adulto, sino que también fortalece la conexión afectiva y genera un entorno donde los hijos se sienten seguros para expresar lo que piensan o sienten. EPF3 y EPF5 enfocan sus aportes en la mejora de la comunicación y en la construcción de límites sanos, fundamentales para favorecer la regulación emocional del niño.

EPF7 resalta el valor del apoyo colectivo, al identificar que compartir experiencias con otros padres no solo normaliza sus preocupaciones, sino que también fortalece su motivación para continuar aprendiendo. Finalmente, EPF8 propone una estrategia

concreta llevar un diario que demuestra compromiso y una mirada más analítica sobre sus propios comportamientos.

En conjunto, los aportes de estos padres evidencian que el taller no solo brindó herramientas teóricas, sino que también generó una transformación emocional y práctica en los adultos responsables. Esta evolución es clave para acompañar adecuadamente a los estudiantes con conductas disruptivas, ya que el hogar se convierte en un espacio más consciente, empático y regulador. Además, al alinear las acciones familiares con las estrategias escolares, se construye un entorno coherente y estable que favorece el desarrollo integral del estudiante.

En relación con la necesidad de incorporar a los padres, tanto la psicóloga como los docentes, subrayaron la importancia de haber involucrado a los padres y reconocer la diversidad de formas de ser y aprender que existen en el aula, por lo cual se aspira en la siguiente intervención, motivar para que estos se incorporen activamente en las actividades que contribuyan con la autorregulación emocional de los estudiantes.

Limitaciones

Después de la implementación del plan de intervención, fue crucial reflexionar sobre los aspectos que en cierta manera afectaron la efectividad de las estrategias diseñadas. En toda investigación y acción educativa, siempre surgen factores que limitan los resultados esperados. seguidamente, se exponen las limitaciones encontradas en el proceso, las cuales deben ser consideradas para interpretar adecuadamente los resultados obtenidos y para futuras mejoras en la intervención.

A continuación, se detallan cada una de ellas:

La duración limitada de la intervención: El plan de intervención se implementó durante un período de solo de dos meses, lo que no permitió un seguimiento exhaustivo y sostenido a largo plazo. Si bien los primeros resultados fueron positivos, la duración limitada de la intervención impide afirmar con certeza que los efectos serán duraderos o que se hayan alcanzado todos los objetivos propuestos.

También, la resistencia de los docentes a la implementación del plan: La falta de involucramiento pleno de algunos docentes afectó el proceso de implementación del plan. Algunos docentes no mostraron plena confianza en las actividades propuestas o

en la metodología del plan, lo que limitó la efectividad de las intervenciones y la continuidad de las estrategias en el aula.

Igualmente, la dificultad para adaptar el plan a todas las necesidades del grupo: A pesar de las adaptaciones sugeridas para estudiantes con diferentes necesidades, hubo dificultades para ajustar el plan a las particularidades de cada estudiante, especialmente aquellos con comportamientos más complejos o necesidades educativas especiales. Esto evidenció la necesidad de una mayor personalización de las estrategias de intervención.

Por tanto, el impacto limitado debido a la implementación parcial del plan redujo el impacto potencial de la intervención. La falta de un ciclo completo de actividades continuas limitó la evaluación de su efectividad total.

Es de tener en cuenta que algunos docentes mostraron resistencia a la implementación de la investigación debido a la falta de confianza en el propósito o en los métodos utilizados. Esto pudo haber afectado tanto su disposición para participar activamente como la precisión de los datos proporcionados, lo que representó una desventaja en la recolección de información relevante y en el compromiso con la intervención.

Sin embargo, puede afirmarse que la investigación permitió recolectar datos valiosos sobre el comportamiento disruptivo de los estudiantes y los factores que influyen en él. A pesar de que, los resultados preliminares del plan de intervención son prometedores, es fundamental la continuación de esta intervención para generar efectos positivos a largo plazo. Se recomienda:

Iniciar el siguiente ciclo del plan de intervención, conforme a los postulados de la Investigación Acción Participativa: Esto permitirá un seguimiento y valoración más exhaustivo que podría evidenciar cambios sostenibles en los estudiantes a lo largo del tiempo.

Incrementar la participación de los docentes: Para aumentar el impacto del plan, es necesario que los docentes participen de manera más activa y comprometida, comprendiendo el propósito y los métodos de la intervención.

Finalmente, personalizar, adaptar sistemáticamente las estrategias: Ajustar las intervenciones a las necesidades específicas de los estudiantes, especialmente aquellos con comportamientos más disruptivos, para maximizar la efectividad del plan.

Como futura línea de investigación, se ratifica que se ejecutará un segundo ciclo de este plan de intervención, con ajustes basados en los resultados obtenidos en el primer ciclo. Este ciclo adicional espera sumar mayor colaboración activa de los docentes, padres y los mismos estudiantes, a la vez que permitirá fortalecer las estrategias y confirmar los efectos a largo plazo.

De esta manera, las limitaciones que se presentan han de ser consideradas para futuras intervenciones y sistematizar a partir de las nuevas acciones, discusiones, reflexiones y reelaboración de estas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta institución.

CAPITULO VI

LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: UN ENFOQUE RELACIONAL DESDE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Introducción

La presente investigación se enmarca en la necesidad urgente de abordar las problemáticas de conducta disruptiva en contextos escolares, no desde una mirada meramente punitiva, sino desde una comprensión relacional, formativa y transformadora. En un escenario educativo cada vez más complejo, caracterizado por la diversidad, la presión por resultados y la fragmentación de vínculos, surge la autorregulación emocional como una competencia clave para el desarrollo integral del estudiante.

Esta investigación, desarrollada bajo un enfoque de investigación acción participativa, exploró las posibilidades de intervención pedagógica para fomentar la autorregulación en estudiantes que presentan comportamientos disruptivos en el aula. El objetivo fue propiciar una transformación no solo en sus respuestas conductuales, sino también en la manera en que experimentan y significan su vida escolar. En este capítulo se sintetizan los principales aportes teóricos y prácticos derivados del estudio, tanto los obtenidos durante la fase diagnóstica que permitió describir la realidad del grupo como los que emergieron en la primera etapa de implementación del plan de intervención.

El interés por comprender e intervenir sobre la autorregulación emocional en estudiantes con comportamientos disruptivos responde a la necesidad de aportar a la construcción de entornos escolares emocionalmente seguros, inclusivos y sostenibles. Las conductas disruptivas no son únicamente expresiones individuales de desajuste, sino también síntomas de tensiones institucionales, fallas comunicativas y debilidades en la cultura del cuidado.

Así, comprender la autorregulación como una capacidad socioemocional mediada por la interacción con el entorno, permite reorientar la práctica docente desde una pedagogía del vínculo y del reconocimiento (Goleman, 1995; Vygotsky, 1978). Aportar a este campo implica enriquecer los procesos formativos con nuevas perspectivas teóricas,

prácticas y éticas que reconozcan al estudiante como sujeto de derecho, capaz de aprender a gestionarse a sí mismo en relación con los demás.

En contextos escolares de básica primaria, es frecuente identificar estudiantes cuyas manifestaciones conductuales desafían la convivencia y dificultan el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas conductas disruptivas, que van desde el desafío a la autoridad hasta la agresividad o la constante distracción, no solo interrumpen la dinámica del aula, sino que también afectan el desarrollo personal y académico del estudiante que las presenta. En muchos casos, estas respuestas se consolidan por la falta de estrategias institucionales para abordar el problema de manera integral y preventiva. El problema central que motivó esta investigación fue la escasa implementación de prácticas pedagógicas centradas en la autorregulación emocional como vía para transformar dichas conductas, en un grupo escolar donde varios estudiantes presentaban episodios recurrentes de desregulación emocional, afectando el clima del aula y el rendimiento académico general.

Pertinencia de la autorregulación en contextos escolares con conductas disruptivas

La autorregulación emocional, entendida como la capacidad de identificar, modular y expresar adecuadamente las emociones, se ha identificado como un factor protector frente a múltiples dificultades de adaptación escolar (Bandura, 1991; Zimmerman, 2000). En contextos donde se presentan comportamientos disruptivos, fomentar la autorregulación no solo permite disminuir las respuestas impulsivas, sino que contribuye a formar estudiantes con mayores niveles de empatía, reflexión y control personal.

A partir de esta situación, la investigadora decidió profundizar en la autorregulación de los estudiantes con el propósito de contribuir a la mejora de sus comportamientos. Para ello, optó por la metodología de investigación acción participativa, lo que permitió desarrollar un proceso de indagación orientado al diagnóstico de la problemática, es decir, a la descripción de la realidad asociada al comportamiento disruptivo. Con base en este diagnóstico, se diseñó, ejecutó y evaluó un plan de acción, del cual emergen los aportes teóricos y prácticos que sustentan este estudio. A continuación, se presentan dichos aportes.

Desde una perspectiva sociocognitiva, se reconoce que estas habilidades no son innatas, sino que se desarrollan a través de procesos de mediación, modelamiento y práctica sistemática (Vygotsky, 1978; Goleman, 1995). Por tanto, la implementación de estrategias que promuevan la autorregulación constituye una respuesta pertinente y necesaria a la complejidad del aula contemporánea, favoreciendo tanto el aprendizaje como la convivencia.

Tal como se ha señalado, esta investigación adoptó un enfoque de investigación acción participativa (IAP), el cual se caracteriza por ser una metodología transformadora que integra a los actores educativos en el análisis, reflexión e intervención sobre su propia realidad (Fals Borda, 2006; Carr & Kemmis, 1988). La elección de este enfoque metodológico responde a la necesidad de generar procesos de cambio situados, colaborativos y sostenibles, en los cuales el docente, los estudiantes y sus familias se constituyen en sujetos activos del proceso investigativo.

La IAP permitió diseñar e implementar un plan de intervención construido desde las necesidades del contexto (el diagnóstico) y retroalimentado continuamente a partir de la práctica reflexiva. Este enfoque también facilitó la sistematización de experiencias y la producción de conocimiento educativo con sentido ético y compromiso social.

Sobre el plan de intervención desarrollado

El plan de intervención se estructuró a partir de tres ejes fundamentales: el fortalecimiento de la autorregulación emocional en los estudiantes, el acompañamiento docente para el manejo de la conducta desde una pedagogía relacional, y la articulación escuela-familia para la consolidación de entornos coherentes y seguros. (VER FIGURA 21)

Las acciones incluyeron la implementación de rutinas de regulación emocional (técnicas de respiración, círculos de la palabra, uso de recursos visuales de emociones), formación docente en manejo de aula centrado en el respeto y la contención, y encuentros formativos con familias.

El plan fue diseñado con una temporalidad de doce semanas, con seguimiento sistemático, ajustes progresivos y espacios de evaluación colaborativa. Su desarrollo permitió evidenciar transformaciones significativas tanto en los comportamientos

observados como en la percepción de los actores involucrados sobre la gestión emocional y la convivencia.

El abordaje situado y participativo de la problemática de la conducta disruptiva en el aula permitió no solo identificar factores contextuales relevantes, sino también comprender la urgencia de replantear las estrategias pedagógicas desde un enfoque formativo centrado en el desarrollo de habilidades socioemocionales. En este marco, emergió con fuerza la necesidad de explorar en profundidad la autorregulación emocional como núcleo articulador del cambio conductual, tanto desde una perspectiva teórica como desde su aplicación práctica en contextos escolares reales.

Es precisamente desde esta comprensión integral que se justifica avanzar hacia una construcción teórica más robusta que posicione la autorregulación no como un atributo individual aislado, sino como una capacidad relacional, progresiva y educable, enraizada en el vínculo pedagógico, en la cultura escolar y en las posibilidades de intervención sistemática desde el aula.

A continuación, se muestra en la figura (21) como se desarrolla este eje, articulando las aportaciones de referentes clave como Goleman (1995), Zimmerman (1989, 2000) y Vygotsky (1934), con hallazgos y ejemplos surgidos del proceso investigativo. La figura que sintetiza los elementos clave desarrollados en este apartado, destacando la autorregulación como una capacidad relacional y educable, mediada por el entorno escolar y las intervenciones pedagógicas sistemáticas.

La autorregulación emocional como eje del cambio conductual

La autorregulación emocional constituye una de las competencias fundamentales para el desarrollo integral del ser humano, en tanto permite reconocer, gestionar y expresar las emociones de manera socialmente aceptada, favoreciendo la convivencia, el aprendizaje y la construcción de relaciones significativas Goleman, (1995). En contextos escolares donde emergen con frecuencia comportamientos disruptivos, esta habilidad se convierte en un pilar esencial para transformar la dinámica del aula y propiciar ambientes de respeto, empatía y bienestar emocional.

Figura 21

Elementos que configuran la autorregulación como capacidad relacional y educable



Fuente: Elaboración propia

Desde una perspectiva psicológica, Goleman (1995) define la autorregulación como la capacidad de manejar los impulsos, de canalizar emociones intensas de manera apropiada y de resistir gratificaciones inmediatas en función de metas más amplias. Esta habilidad no solo está asociada a la inteligencia emocional, sino que opera como mediadora clave entre la emoción y la acción. En entornos escolares marcados por la impulsividad, la frustración o la baja tolerancia a la frustración, fortalecer la autorregulación implica ayudar a los estudiantes a desarrollar un mayor dominio de sí mismos, lo que redundará en una disminución significativa de las conductas desadaptadas o disruptivas.

Zimmerman (1989, 2000), desde la teoría del aprendizaje autorregulado, complementa esta visión al destacar que la autorregulación no es un rasgo innato, sino una competencia aprendida que se construye en la interacción con el medio y con otros

sujetos significativos. El estudiante autorregulado es capaz de planificar sus acciones, monitorear su conducta y evaluar los resultados de sus decisiones. Estas fases autorregulatorias permiten al alumno asumir un rol activo en su proceso formativo, autorreflexionar sobre sus emociones y establecer metas conductuales realistas. De esta manera, la autorregulación emocional se articula con la autorregulación académica y social, constituyendo un factor de protección frente a la conducta disruptiva.

Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1934) proporciona una clave interpretativa valiosa al sostener que la regulación emocional e impulsiva no es simplemente un proceso interno individual, sino una capacidad que se desarrolla en interacción con otros, a través del lenguaje y la mediación social. Para este autor, las funciones psicológicas superiores, como el control emocional y la conducta intencionada, surgen en el plano interpsicológico (entre las personas) antes de interiorizarse en el plano intrapsicológico (dentro del sujeto).

En este sentido, el adulto mediador particularmente el docente juega un rol fundamental en la construcción de la autorregulación, no solo como transmisor de normas, sino como facilitador de experiencias significativas de contención, modelado, retroalimentación y diálogo reflexivo.

Durante la implementación del plan de intervención desarrollado en el marco de la presente investigación, estas ideas encontraron una aplicación concreta. Se llevaron a cabo actividades pedagógicas enfocadas en la identificación emocional, el manejo de la ira, la expresión asertiva y el autocontrol.

A través de juegos de rol, círculos de diálogo, rutinas de reflexión y acuerdos de convivencia elaborados con los estudiantes, se generaron espacios seguros para el reconocimiento emocional y el ensayo de conductas autorreguladas. Un ejemplo notable fue el caso de un estudiante que, tras varias sesiones de trabajo emocional y acompañamiento docente, logró sustituir el impulso de golpear su pupitre durante una situación de frustración, por una estrategia previamente acordada con la docente: retirarse por unos minutos a un espacio de calma y escribir en un diario de emociones.

Estos avances, si bien graduales, evidencian que la autorregulación no es un aprendizaje espontáneo, sino una competencia que puede ser estimulada desde la práctica pedagógica reflexiva. Además, demuestran que la reducción de las conductas

disruptivas no se logra exclusivamente mediante sanciones o normas externas, sino mediante el fortalecimiento de capacidades internas del estudiante para comprenderse, contenerse y actuar de manera propositiva.

Desde una mirada integradora, puede afirmarse que la autorregulación emocional opera como un eje transversal del desarrollo conductual, y su fortalecimiento representa una vía ética y educativa para responder a las demandas actuales de las aulas. La escuela del siglo XXI, lejos de centrarse únicamente en los aprendizajes cognitivos, debe asumir como tarea formativa el desarrollo emocional de sus estudiantes, especialmente de aquellos que manifiestan dificultades en la adaptación al entorno escolar.

Con base en lo anterior, es claro que el desarrollo de la autorregulación emocional no puede entenderse de forma aislada, sino enmarcado en una red de relaciones pedagógicas, donde el docente se constituye en figura clave para su fomento y consolidación. Es precisamente en este punto donde cobra especial relevancia el rol mediador del educador en la configuración de escenarios que favorezcan el aprendizaje autorregulatorio.

El rol mediador del docente en el desarrollo autorregulatorio

En el contexto escolar, el docente no es únicamente un transmisor de contenidos académicos, sino, ante todo, un agente mediador del desarrollo integral de los estudiantes. Esta mediación se expresa en la manera como el maestro modela, guía, estructura e intenciona las experiencias escolares para favorecer procesos de crecimiento emocional, social y cognitivo (Schön, 1992). La autorregulación emocional, como se ha planteado, requiere de condiciones pedagógicas específicas para emerger y consolidarse, y es el docente quien tiene la posibilidad de diseñarlas, sostenerlas y evaluarlas.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1934), el rol del docente como mediador se concreta en la construcción de la “zona de desarrollo próximo”, es decir, aquel espacio en el que el estudiante, con la ayuda de un adulto o de un par más competente, puede realizar aprendizajes que todavía no lograría por sí solo. En el caso de la autorregulación, el docente actúa como un andamiaje afectivo y cognitivo, que ofrece apoyos transitorios como instrucciones claras, retroalimentación empática, rutinas

estables o estrategias de afrontamiento hasta que el estudiante puede interiorizar estos mecanismos y autorregularse con mayor autonomía.

En esta línea, Bandura (1977) resalta la importancia del modelado como estrategia de aprendizaje social. El estudiante no aprende solo por ensayo y error, sino también al observar las conductas, actitudes y modos de enfrentar los conflictos que muestran sus referentes significativos.

Así, cuando el docente regula sus propias emociones frente a la frustración, gestiona con calma situaciones de indisciplina o se comunica de forma asertiva, está ofreciendo al estudiante un modelo vivencial de autorregulación. Este proceso de aprendizaje vicario se fortalece cuando el adulto acompaña con reflexiones metacognitivas, es decir, cuando ayuda al alumno a tomar conciencia de cómo y por qué está actuando de cierta manera, y qué alternativas puede poner en juego para mejorar su conducta.

La práctica pedagógica observada durante el plan de intervención mostró que la presencia activa, reflexiva y afectuosa del docente fue un factor decisivo para el éxito de las estrategias autorregulatorias.

En aulas con estudiantes que presentaban comportamientos disruptivos frecuentes como agresiones verbales, gritos, desobediencia reiterada o desafío a la autoridad, se aplicaron estrategias mediadoras como el uso de señales no verbales para anticipar la necesidad de regulación, la implementación de acuerdos de comportamiento contruados con los alumnos y la asignación de roles de responsabilidad emocional como ser “compañero calmante” o “guardia del silencio”.

Estas acciones permitieron a los estudiantes desarrollar mayor conciencia sobre sus conductas, anticipar las consecuencias de sus decisiones y ensayar respuestas alternativas frente a situaciones de tensión. Más importante aún, generaron una atmósfera de respeto y contención que les permitió sentirse seguros para experimentar, equivocarse y volver a intentar. Así lo demuestra el caso de una docente que, al implementar la técnica del “espacio seguro emocional” en su aula, logró que un grupo de estudiantes redujera en más del 60% los episodios de desregulación durante las sesiones de trabajo grupal.

En definitiva, el rol del docente como mediador autorregulatorio no se limita a contener o corregir conductas disruptivas, sino que implica acompañar al estudiante en la construcción de un yo más reflexivo, empático y autoconsciente. Este acompañamiento, si bien exige formación continua, sensibilidad pedagógica y compromiso ético, también ofrece una de las rutas más prometedoras para avanzar hacia una escuela inclusiva, comprensiva y emocionalmente segura.

La participación de la familia como coeducadora en la regulación emocional

A la luz de lo desarrollado hasta ahora, es evidente que el proceso de autorregulación no se limita al aula ni al vínculo exclusivo con el docente. Por el contrario, su fortalecimiento exige una mirada integral que incluya a los otros agentes educativos que conforman el entorno próximo del niño. En este sentido, la familia emerge como un actor clave en la consolidación de habilidades autorregulatorias, al compartir la responsabilidad formativa con la escuela y aportar insumos afectivos, normativos y comunicativos esenciales para el desarrollo emocional del estudiante.

Desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979), el aprendizaje y la conducta de los niños están directamente influenciados por los sistemas en los que se desarrollan, siendo el microsistema familiar uno de los más determinantes. La calidad de la interacción entre los adultos responsables y el niño, así como la coherencia entre las normas del hogar y las de la escuela, condicionan en gran medida la posibilidad de interiorizar pautas de comportamiento estables.

Cuando existe una comunicación fluida y una alianza educativa entre familia y escuela, se incrementa la predictibilidad en el entorno del estudiante, facilitando con ello el ejercicio de la autorregulación.

La investigación acción participativa desarrollada mostró que muchos estudiantes con comportamientos disruptivos provenían de contextos familiares marcados por altos niveles de estrés, inestabilidad o escasa presencia de figuras afectivas reguladoras. En estos casos, se constató que el fortalecimiento del vínculo con las familias a través de entrevistas, talleres de formación emocional, círculos de diálogo y cuadernos de comunicación produjo efectos positivos en la conducta del estudiante, evidenciando mejoras en la disposición al trabajo cooperativo, la autorreflexión y la gestión de conflictos.

Gottman y DeClaire (1998), en sus estudios sobre la inteligencia emocional en la infancia, destacan el papel que juegan los “padres entrenadores emocionales”, es decir, aquellos que no solo corrigen el comportamiento, sino que enseñan a los hijos a nombrar sus emociones, validar lo que sienten y encontrar maneras socialmente aceptables de expresarse. Esta función se hace aún más relevante cuando se articula con la labor del docente, generando un acompañamiento sostenido y consistente en ambos escenarios educativos.

Un ejemplo relevante durante la intervención fue la implementación de la estrategia “alianza emocional familia-escuela”, en la cual se promovieron actividades semanales de reflexión conjunta entre cuidadores y docentes para identificar desencadenantes emocionales comunes, establecer estrategias de contención compartidas y reforzar logros en el hogar y el aula. Esta experiencia no solo redujo los episodios de desregulación conductual, sino que fortaleció el sentido de corresponsabilidad entre los adultos que rodean al estudiante, potenciando así su desarrollo integral.

En conclusión, incluir a la familia como coeducadora en el proceso autorregulatorio no es solo una buena práctica, sino una necesidad educativa urgente si se desea generar un cambio real y sostenible en los contextos escolares con alta presencia de conductas disruptivas. La coherencia formativa entre los entornos del niño, respaldada por estrategias de colaboración continua, constituye un pilar insustituible en la formación de ciudadanos emocionalmente competentes.

La intervención como proceso sostenido para formar hábitos autorregulatorios

En esta línea de pensamiento, y reconociendo el valor de los entornos educativos y familiares como contextos de influencia clave, es necesario subrayar que el cambio conductual en estudiantes con comportamientos disruptivos no puede entenderse como un hecho aislado o espontáneo. Por el contrario, dicho cambio debe ser concebido como el resultado de un proceso sistemático, continuo y contextualizado: una intervención pedagógica sostenida que propicie la repetición de experiencias de regulación emocional en situaciones reales de la vida escolar.

Desde la teoría del aprendizaje operante de Skinner (1953), sabemos que los comportamientos se consolidan a través del refuerzo positivo y la repetición de respuestas adecuadas frente a estímulos específicos. Este principio adquiere especial valor en el trabajo con estudiantes que presentan dificultades para autorregular sus emociones y conductas, ya que permite construir, poco a poco, patrones de respuesta emocionalmente saludables y socialmente aceptables.

Bandura (1977), desde su teoría del aprendizaje social, refuerza esta idea al destacar que el comportamiento se modela a través de la observación de otros, la imitación y la internalización de consecuencias. De este modo, los estudiantes aprenden tanto por lo que se les enseña explícitamente como por lo que observan en su entorno, ya sea en el aula o en la casa. Por ello, una intervención efectiva en este campo requiere no solo estructurar actividades diseñadas para el desarrollo de la autorregulación, sino también asegurar la coherencia entre lo que se enseña y lo que se modela desde los adultos responsables.

Durante la implementación del plan de intervención diseñado en el marco de esta investigación, se contemplaron diversas estrategias orientadas a la formación progresiva de hábitos autorregulatorios. Entre ellas destacan: la rutina de inicio emocional (registro diario de estado emocional al ingresar al aula), las pausas activas autorreflexivas, las asambleas de clase para resolver conflictos con mediación emocional, y el uso de tarjetas de autocontrol. Estas estrategias fueron aplicadas de manera constante y adaptadas a las necesidades de cada estudiante, promoviendo una cultura de autoobservación y autocorrección dentro del grupo.

Los resultados obtenidos evidenciaron que los estudiantes comenzaron a anticipar sus reacciones, verbalizar sus emociones, solicitar ayuda antes de perder el control y reflexionar sobre las consecuencias de sus actos. Estos cambios no ocurrieron de forma inmediata, sino que fueron producto de un trabajo metódico, paciente y persistentemente orientado a crear condiciones favorables para la interiorización de nuevas respuestas emocionales y sociales.

Por tanto, la intervención como proceso sostenido se erige como un eje teórico y metodológico fundamental en el abordaje de la conducta disruptiva. Solo a través de experiencias reiteradas, significativas y contextualizadas puede esperarse que los

estudiantes desarrollen auténticos hábitos de autorregulación que trasciendan la coyuntura y se consoliden como parte de su repertorio conductual habitual.

El impacto de la autorregulación en la construcción de habilidades para la vida

A la luz de lo anterior, y como corolario del proceso autorregulatorio promovido desde una intervención sostenida, emerge una dimensión aún más amplia y trascendente: la formación integral del estudiante mediante el desarrollo de habilidades para la vida. En efecto, la autorregulación emocional, más allá de constituir una herramienta para el control de conductas disruptivas, se convierte en la base sobre la cual se construyen competencias esenciales para una vida plena, responsable y socialmente comprometida.

La UNESCO (2004), en su enfoque sobre educación para el desarrollo humano, reconoce un conjunto de competencias para la vida entre las que destacan la empatía, la comunicación asertiva, la toma de decisiones responsables, la resolución pacífica de conflictos y el pensamiento crítico. Todas estas habilidades se ven directamente fortalecidas cuando el estudiante aprende a identificar, comprender y gestionar sus emociones, pues ello le permite actuar de manera reflexiva, respetuosa y ética en contextos de interacción social.

Asimismo, la autorregulación emocional incide positivamente en la autoestima, el sentido de autoeficacia y la resiliencia, elementos fundamentales para enfrentar desafíos y adversidades de forma constructiva (Bandura, 1997). En contextos escolares, estos recursos internos favorecen no solo la adaptación a las normas de convivencia, sino también la disposición al aprendizaje, la persistencia ante la dificultad y la búsqueda autónoma de soluciones.

Desde una mirada sistémica, puede afirmarse que el fortalecimiento de estas habilidades beneficia no solo al individuo, sino también al colectivo. Un aula conformada por estudiantes capaces de autorregularse, comunicarse con respeto, resolver sus diferencias sin violencia y tomar decisiones conscientes, es un entorno propicio para el aprendizaje cooperativo, la inclusión y la paz escolar (Elias et al., 1997).

Los resultados observados en esta investigación confirman dicho planteamiento: a medida que los estudiantes avanzaron en el desarrollo de su autorregulación

emocional, también mostraron mejoras en su capacidad para colaborar, empatizar, tomar turnos, aceptar errores y buscar acuerdos con sus pares y docentes. Estas transformaciones no fueron instruidas directamente, sino que emergieron como consecuencia natural de un proceso educativo orientado a formar al ser humano en su integridad.

Por ello, la autorregulación debe ser comprendida no solo como una estrategia de manejo conductual, sino como un pilar para la formación de sujetos éticos, autónomos y socialmente responsables. En ese sentido, invertir en su desarrollo desde las primeras etapas escolares constituye una apuesta ética y pedagógica por una educación transformadora y profundamente humanista.

Hacia una educación humanizante desde la autorregulación emocional

A partir del recorrido conceptual y práctico expuesto, es posible sostener que la autorregulación emocional no debe entenderse únicamente como una estrategia aislada de intervención ante comportamientos disruptivos, sino como un fundamento estructural de toda propuesta educativa orientada a la formación integral. En efecto, lo que esta investigación demuestra es que cuando el estudiante desarrolla la capacidad de identificar, comprender y gestionar sus emociones —en diálogo con el entorno y con acompañamiento docente y familiar—, no solo mejora su conducta en el aula, sino que también adquiere herramientas vitales para convivir, aprender y desarrollarse de manera armónica.

En esta línea, la educación deja de concebirse como un proceso centrado únicamente en la transmisión de contenidos académicos, para reivindicar su dimensión ética, relacional y formativa (Freire, 1997). Esto implica, necesariamente, una redefinición del rol docente, quien ya no se limita a instruir, sino que se convierte en un mediador emocional, un referente ético y un agente de contención y transformación. Asimismo, la familia es interpelada a participar activamente como coeducadora en la formación socioemocional del estudiante, fortaleciendo con coherencia el proceso vivido en la escuela (Bronfenbrenner, 1979).

Desde una perspectiva metodológica, la investigación acción participativa permitió no solo diseñar y aplicar un plan de intervención adaptado al contexto real del aula, sino también generar conocimiento situado, reflexivo y comprometido con la transformación

social. La sistematización de este proceso, como lo demuestran las reflexiones recogidas, visibiliza cómo pequeños cambios sostenidos en el tiempo pueden generar transformaciones profundas y sostenibles en los ambientes escolares.

Por todo lo anterior, puede afirmarse que trabajar la autorregulación emocional en contextos escolares con conductas disruptivas no es un lujo ni una alternativa, sino una necesidad pedagógica urgente. Esta labor no puede estar sujeta únicamente a iniciativas aisladas, sino que debe integrarse como eje transversal del currículo, del acompañamiento docente y de las políticas educativas que apuesten por una educación más justa, inclusiva y humanizante.

El desafío que queda planteado, entonces, es colectivo: avanzar hacia una escuela que no solo eduque mentes, sino también corazones; que no solo enseñe contenidos, sino que también acompañe procesos humanos. Solo así podremos construir una sociedad donde el aprendizaje, la convivencia y la paz no sean utopías, sino realidades cotidianas.

Reflexiones desde la práctica

La implementación del plan de intervención permitió vivenciar cómo acciones sostenidas en el tiempo y contextualizadas, pueden detonar procesos de transformación profundos en el aula. La práctica mostró que el cambio conductual no se logra a través del control externo, sino mediante la construcción de habilidades internas, especialmente la autorregulación emocional. En este proceso, se hizo evidente que los estudiantes pueden desarrollar competencias socioemocionales significativas cuando se sienten seguros, escuchados y valorados.

Uno de los hallazgos más potentes fue que la sistematización de la experiencia hizo visible aquello que, en la rutina escolar, suele permanecer invisible: los micro cambios, las resistencias docentes, los logros silenciosos y las oportunidades de mejora.

Las reflexiones surgidas a lo largo de la intervención se convirtieron en insumos teóricos que nutrieron la práctica. Por ejemplo, la resistencia de algunos docentes frente al enfoque planteado evidenció la necesidad urgente de fortalecer los procesos de formación continua en educación emocional.

Asimismo, se corroboró que la transformación del aula no depende únicamente de nuevas estrategias, sino del compromiso constante y del acompañamiento

institucional. Estas reflexiones se constituyen como aportes significativos que orientan hacia una pedagogía más humana, relacional y consciente del lugar central que ocupa la emocionalidad en el aprendizaje.

Aportes concretos a la transformación educativa

La experiencia desarrollada ofrece varios aportes concretos para la transformación educativa. En primer lugar, demuestra que es posible abordar el comportamiento disruptivo desde un enfoque preventivo y formativo, anclado en la autorregulación emocional. En segundo lugar, posiciona al docente como mediador del cambio, no solo como transmisor de contenidos, sino como acompañante del desarrollo emocional de sus estudiantes (Vygotsky, 1934; Bruner, 1996).

En tercer lugar, plantea la sistematización como una práctica imprescindible para reflexionar sobre lo que se hace y cómo se puede mejorar. Finalmente, la experiencia confirma que la colaboración con las familias fortalece la coherencia educativa entre los distintos entornos del estudiante, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos y sostenibles.

Estos aportes no solo enriquecen la práctica pedagógica, sino que proponen caminos para la elaboración de políticas escolares más integrales, donde el bienestar emocional del estudiante no sea un objetivo marginal, sino una prioridad transversal en el currículo.

Los hallazgos de esta investigación abren nuevas líneas de indagación. Por ejemplo, sería pertinente estudiar el impacto de la autorregulación emocional en distintos niveles educativos, así como en poblaciones con características contextuales diversas. Igualmente, se hace necesario profundizar en los procesos de formación docente en educación emocional y en estrategias para integrar esta dimensión en el currículo escolar de forma sistemática. A nivel institucional, los resultados sugieren que los manuales de convivencia y los proyectos pedagógicos deben incorporar marcos de acción emocional que permitan prevenir, comprender y transformar el conflicto escolar, más allá de una lógica punitiva.

Además, las políticas educativas podrían beneficiarse de incluir indicadores que evalúen el desarrollo emocional del estudiante, no solo como una dimensión

complementaria, sino como parte esencial del aprendizaje integral promovido por organismos internacionales como la UNESCO (2002).

En conclusión, esta investigación demostró que la autorregulación emocional constituye un eje transformador en contextos escolares con comportamientos disruptivos. El desarrollo progresivo de esta competencia no solo favoreció la reducción de conductas inadecuadas, sino que promovió un clima de aula más armónico, seguro y propicio para el aprendizaje. A través de la implementación de un plan de intervención contextualizado y participativo, fue posible evidenciar el poder de las pequeñas acciones sostenidas, del acompañamiento docente y del trabajo colaborativo con las familias.

El marco teórico integrado basado en los aportes de Goleman (1995), Vygotsky (1934), Bandura (1986), Bronfenbrenner (1987), entre otros proporcionó fundamentos sólidos para comprender los procesos observados y orientar la intervención. La articulación entre teoría y práctica, propia de la investigación acción participativa, permitió que el conocimiento emergiera de la experiencia, con base en la reflexión constante y el compromiso ético de la transformación educativa.

Finalmente, se recomienda que las instituciones educativas consoliden prácticas sostenibles de formación emocional mediante políticas internas claras, acompañamiento a los docentes, incorporación curricular de las habilidades socioemocionales y estrategias de articulación con las familias. Solo así será posible garantizar una educación verdaderamente inclusiva, humana y transformadora.

CAPITULO VII

REFLEXIONES Y VERDADES PROVISIONALES

A partir de los objetivos establecidos para esta investigación, se presentan las siguientes reflexiones sobre el proceso de intervención. El estudio se centró en analizar el comportamiento disruptivo de los estudiantes del grado 6°, específicamente durante el desarrollo de las actividades académicas, con el fin de comprender los factores subyacentes a estos comportamientos y su impacto en el aprendizaje. A través de este análisis, se identificaron patrones recurrentes de distracción, dificultades emocionales y problemas de autorregulación en varios estudiantes, lo que dificultaba su participación en las clases.

En cuanto al diseño y aplicación del plan de intervención, se buscó promover la autorregulación de los estudiantes mediante actividades enfocadas en el manejo de la conducta. Los hallazgos derivados de las entrevistas y observaciones realizadas con los docentes y estudiantes durante el proceso de intervención sugieren que, aunque los avances fueron modestos, hubo una mejora gradual en el control de los comportamientos disruptivos y una mayor disposición para participar en las actividades académicas. Sin embargo, también se evidenciaron algunos desafíos, como la necesidad de un seguimiento más constante y de estrategias más personalizadas para ciertos estudiantes.

En cuanto a la valoración del primer ciclo de intervención, se concluye que, si bien las estrategias implementadas comenzaron a mostrar resultados positivos, es esencial continuar con un ciclo de intervención más largo para consolidar los cambios y hacerlos sostenibles. Se recomienda, por tanto, mantener un enfoque flexible y dinámico, involucrando de manera activa tanto a los docentes como a las familias para garantizar la continuidad de las acciones y asegurar un entorno de aprendizaje más estable y colaborativo. Además, es crucial que los docentes reciban capacitación continua en técnicas de manejo de la conducta y autorregulación para fortalecer los avances logrados hasta ahora.

El objetivo de esta investigación fue *sintetizar los aportes teóricos y prácticos relacionados con la autorregulación de los estudiantes con comportamientos disruptivos hacia el aprendizaje, a través de un plan de intervención basado en el manejo de la conducta en el grado 6° de la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya en Copacabana, Antioquia.* En este contexto, se buscó identificar y analizar las dinámicas que caracterizan los comportamientos disruptivos en los estudiantes, así como la influencia de la autorregulación en la mejora de dichos comportamientos. Para lograrlo, se diseñó un plan de intervención que incluyó estrategias y actividades orientadas al manejo adecuado de la conducta, con el objetivo de promover un entorno educativo más positivo y colaborativo.

La investigación se centró en la aplicación de este plan de intervención en un grupo de estudiantes con comportamientos disruptivos, con el fin de observar y medir los efectos de las actividades diseñadas sobre su autorregulación, su capacidad para gestionar emociones y su participación en las actividades académicas. A través de observaciones en clase, entrevistas con docentes y estudiantes, y un análisis detallado de los resultados, se logró obtener una visión integral de cómo la autorregulación impacta el comportamiento de los estudiantes y, por ende, su aprendizaje.

Del plan de intervención

A lo largo de la implementación del plan de intervención diseñado para mejorar la autorregulación de los estudiantes con comportamientos disruptivos hacia el aprendizaje, se ha llevado a cabo un proceso de análisis y evaluación que ha permitido conocer los efectos y resultados obtenidos en el contexto del aula.

A continuación, se presentan las principales conclusiones derivadas de este proceso, que responden a los objetivos planteados al inicio de la intervención y destacan la importancia de un enfoque integral y sostenido en el tiempo para la transformación educativa.

El análisis de los resultados obtenidos a partir de la implementación del plan de intervención ha permitido identificar diversas dimensiones en las que se manifiesta la influencia de las estrategias aplicadas para manejar el comportamiento disruptivo de los estudiantes en el aula. Si bien algunos docentes percibieron que no hubo cambios inmediatos, los resultados muestran que el proceso de transformación está en marcha.

Esta perspectiva es crucial, pues como se establece en las teorías sobre el comportamiento y la autorregulación, los cambios de actitud y disposición hacia el aprendizaje no son siempre visibles de manera instantánea, sino que requieren un tiempo considerable para gestarse y consolidarse.

Los hallazgos más significativos señalan que las intervenciones comenzaron a incidir positivamente en la motivación intrínseca de los estudiantes, lo que se ha traducido en un mayor disfrute de las actividades y, en consecuencia, en una mejora gradual en su rendimiento académico.

En relación con el primer objetivo de la investigación, que consistía en analizar la realidad del comportamiento disruptivo en los estudiantes de grado 6°, los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas con docentes y las observaciones realizadas en el aula proporcionaron una visión clara de los factores que influían en dichos comportamientos. Las entrevistas revelaron que muchos estudiantes presentaban dificultades para regular sus emociones, lo que se traducía en una alta frecuencia de conductas disruptivas durante las clases.

Además, tanto docentes como estudiantes mencionaron que la falta de motivación y la desconexión emocional con las actividades académicas eran factores clave que contribuían a la desobediencia y la falta de concentración. Las observaciones confirmaron que, en general, los estudiantes mostraban poco interés en las tareas y, a menudo, se distraían con facilidad, lo que afectaba negativamente su rendimiento académico.

Sin embargo, a pesar de estos desafíos, se evidenció que algunos estudiantes estaban más dispuestos a participar cuando las actividades incluían dinámicas interactivas y lúdicas. Estas actividades favorecían un ambiente más relajado y colaborativo, lo que resultaba en una mejora en la disposición de los estudiantes para involucrarse en las tareas. Este hallazgo coincide con la literatura que destaca la importancia de la motivación y el bienestar emocional en el aprendizaje, subrayando que la participación en actividades lúdicas puede contribuir a un cambio positivo en el comportamiento disruptivo de los estudiantes.

Al abordar el segundo objetivo, que consistía en diseñar un plan de intervención basado en el manejo de la conducta que favoreciera la autorregulación del estudiante,

se evidenció que las estrategias centradas en la lúdica y la activación física durante las clases tuvieron un impacto positivo en la autorregulación emocional y cognitiva de los estudiantes

Las pausas activas, combinadas con ejercicios lúdicos y dinámicas de grupo y demás actividades que comprendieron el plan fueron particularmente efectivas para liberar tensiones acumuladas, reduciendo comportamientos disruptivos. Esta relación directa entre la actividad física y la autorregulación ha sido ampliamente documentada en la literatura educativa, destacándose la importancia de integrar el cuerpo en los procesos de aprendizaje, ya que facilita la liberación de energía de forma controlada y permite a los estudiantes regresar a la tarea con mayor concentración y disposición.

Además, los docentes involucrados en la implementación de estas estrategias en el aula, la psicóloga y la docente investigadora señalaron que, aunque los cambios no fueron drásticos de inmediato, se observaron señales de que los estudiantes comenzaban a experimentar una mejoría en su capacidad para regular sus impulsos y emociones. Esto responde al objetivo tres de aplicar un plan de intervención que permita mejorar la autorregulación en estudiantes con comportamientos disruptivos. Si bien la transformación no fue instantánea, las acciones iniciadas constituyen una base sólida para seguir fomentando el desarrollo de habilidades de autorregulación en el futuro.

En cuanto al cuarto objetivo del plan, que contemplaba la evaluación continua del proceso de intervención, se identificó que el seguimiento constante fue fundamental para ajustar y adaptar las estrategias a las necesidades emergentes de los estudiantes. Los docentes, a través de la observación directa y la retroalimentación continua, pudieron identificar áreas que requerían mayor atención, como la necesidad de reforzar aún más los aspectos emocionales de la intervención. A medida que se desarrollaba la implementación, quedó claro que la relación entre la intervención y la autorregulación no solo se basa en la implementación de actividades físicas o lúdicas, sino también en la construcción de un ambiente emocionalmente seguro y participativo para los estudiantes.

En este sentido, se debe destacar que la evaluación constante permitió ajustar las dinámicas y las estrategias para garantizar que los estudiantes no solo se sintieran motivados, sino también valorados dentro del aula. Al proporcionar un espacio para la expresión de los sentimientos y pensamientos de los estudiantes, se favoreció la

construcción de relaciones interpersonales más positivas, lo que contribuyó a la reducción de comportamientos disruptivos. La creación de un ambiente de confianza, en el que los estudiantes se sintieran parte activa del proceso de aprendizaje, fue crucial para fortalecer su disposición hacia las actividades académicas.

Reflexión Final sobre la Implementación del Plan de Intervención

En general, las conclusiones derivadas de esta intervención reflejan la importancia de abordar el comportamiento disruptivo de los estudiantes de una manera integral y sostenida en el tiempo. Los resultados demuestran que la motivación intrínseca, cuando se cultiva de manera constante y se respalda por un ambiente positivo, tiene un impacto significativo en la autorregulación y en el rendimiento académico. Las estrategias implementadas en este plan no solo contribuyeron a reducir comportamientos disruptivos, sino que también favorecieron una mayor conexión entre los estudiantes y los contenidos académicos.

Una de las lecciones más importantes que se desprende de esta investigación es que el proceso de autorregulación no es inmediato, sino que es un desarrollo gradual que requiere el compromiso tanto de los docentes como de los estudiantes. El trabajo colectivo, en el que se involucra también a las familias, es fundamental para consolidar los cambios a largo plazo. La intervención evidenció que cuando los estudiantes se sienten reconocidos, valorados y escuchados, sus comportamientos mejoran, y su respuesta al aprendizaje es más positiva. Este hallazgo está en línea con la Teoría Sociocultural de Vygotsky, que subraya la importancia del contexto social y del reconocimiento en el proceso de aprendizaje (Vygotsky, 1978).

Propuestas de Mejora y Sostenibilidad en el Tiempo

Es relevante destacar que, aunque se han logrado avances significativos, la intervención debe continuar evolucionando. Se sugiere mantener las prácticas lúdicas como un componente constante en la rutina diaria del aula, así como proporcionar refuerzos afectivos continuos que fomenten la confianza y la autoestima de los estudiantes. Solo mediante una intervención constante, acompañada de evaluaciones periódicas y ajustes según las necesidades de los estudiantes, será posible lograr cambios significativos y sostenibles a largo plazo.

En conclusión, la implementación de este plan de intervención ha demostrado que el manejo adecuado del comportamiento disruptivo y el fomento de la autorregulación en los estudiantes requieren tiempo, adaptabilidad y un enfoque colectivo. Aunque los resultados inmediatos fueron modestos, la intervención ha establecido las bases para un cambio positivo y duradero, orientado a mejorar el aprendizaje y la convivencia en el aula. Las estrategias aplicadas, centradas en la lúdica, la motivación y el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, deben ser vistas como un paso inicial en un proceso continuo. Por lo tanto, es necesario desarrollar un segundo ciclo de acuerdo con la metodología propuesta, asegurando que se continúe con la consolidación de los avances logrados y la mejora constante del entorno educativo.

Proyecciones

Este apartado de proyecciones busca ofrecer directrices y sugerencias que orienten la continuidad y mejora de las intervenciones dirigidas a estudiantes con comportamientos disruptivos.

A partir de los hallazgos obtenidos durante la implementación del plan de intervención, se proponen una serie de estrategias que pueden fortalecer los resultados observados y garantizar que los avances en la autorregulación sean sostenibles a largo plazo. Además, estas recomendaciones abordan aspectos clave que involucran tanto a los docentes como a las familias, con el fin de crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y eficaz. Se enfatiza la importancia de la formación continua del profesorado, la adaptación de las estrategias pedagógicas a las necesidades emocionales y cognitivas

de los estudiantes, así como la relevancia de mantener una evaluación constante para asegurar el éxito de las intervenciones a futuro.

Fortalecimiento de la Formación Docente en Autorregulación

En primera instancia, es fundamental que los docentes continúen recibiendo formación y actualización sobre las mejores prácticas para el manejo de comportamientos disruptivos y la promoción de la autorregulación en los estudiantes. Programas de capacitación que incluyan estrategias basadas en la lúdica, el manejo emocional y la motivación intrínseca permitirán a los educadores contar con herramientas efectivas para atender la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes en el aula. La formación continua debería incluir también el uso de tecnologías educativas que favorezcan la participación y el compromiso de los estudiantes.

Implementación de Estrategias Lúdicas de Forma Constante

Las actividades lúdicas y las pausas activas demostraron ser herramientas efectivas para reducir comportamientos disruptivos y mejorar la concentración. Por lo tanto, es recomendable que los docentes integren estas prácticas de forma regular en su planificación educativa. Las actividades lúdicas deben estar alineadas con los contenidos académicos y deben ser adaptadas para asegurar que todos los estudiantes puedan participar y beneficiarse de ellas. Además, se sugiere fomentar la creatividad en el diseño de nuevas dinámicas que involucren a los estudiantes de manera activa.

Incorporación de la Participación Familiar

El involucramiento de las familias en el proceso de intervención es crucial para garantizar la sostenibilidad de los cambios en el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes. Se recomienda crear espacios de diálogo y colaboración entre los docentes y las familias, donde se compartan los avances de los estudiantes y se establezcan estrategias comunes para reforzar la autorregulación tanto en el hogar como en el aula. La intervención no debe limitarse al entorno escolar, sino que debe extenderse a la comunidad familiar para generar un enfoque más integral y continuo.

Evaluación Continua y Adaptativa

Es fundamental que el proceso de evaluación del plan de intervención sea continuo y flexible. Los docentes deben estar capacitados para realizar un seguimiento detallado del progreso de cada estudiante, ajustando las estrategias según sea necesario para abordar las diversas necesidades de los estudiantes con comportamientos disruptivos. Esto podría incluir el uso de herramientas de evaluación formativa que permitan medir la autorregulación de manera más precisa y en tiempo real. Una evaluación constante también permite identificar aquellos aspectos del plan que requieren refuerzo o modificación.

Fomento de la Autorregulación en los Estudiantes

Una recomendación importante es promover el desarrollo de la metacognición en los estudiantes. Ayudarles a ser conscientes de sus propios procesos de aprendizaje y autorregulación les permite identificar sus fortalezas y áreas de mejora, lo que a su vez favorece una mayor autonomía en el aprendizaje. Se deben diseñar actividades que promuevan la reflexión sobre cómo aprenden, cómo gestionan sus emociones y cómo pueden mejorar su comportamiento en el aula. Incluir control emocional como parte integral del plan de intervención puede ser una estrategia eficaz para que los estudiantes se conviertan en aprendices más autónomos y responsables.

La autorregulación está estrechamente vinculada con la regulación emocional, por lo que se recomienda integrar actividades que promuevan el reconocimiento y manejo de las emociones de los estudiantes. Esto puede incluir técnicas de mindfulness, respiración, meditación, o incluso dinámicas grupales donde los estudiantes puedan compartir sus emociones de manera segura. A medida que los estudiantes desarrollen estas habilidades emocionales, será más fácil para ellos autorregular sus comportamientos y mantenerse enfocados en sus tareas académicas.

Investigación Longitudinal sobre la Sostenibilidad de los Cambios

Finalmente, sería relevante realizar estudios longitudinales que evalúen cómo se mantienen los cambios en el comportamiento y la autorregulación de los estudiantes a lo largo del tiempo. Esto permitiría determinar la sostenibilidad del impacto de las estrategias aplicadas y ofrecer datos que puedan guiar futuras intervenciones. Además, este tipo de estudios podría proporcionar información valiosa sobre la evolución de los

estudiantes en relación con su comportamiento disruptivo y su rendimiento académico a medida que avanzan en su trayectoria escolar.

REFERENCIAS

- Agustí Almena, J., Arribas Álvarez, J. M., Ayala Flórez, C. L., Blanchard Jiménez, M., Chaca Fajardo, P., Escaño Aguayo, J., Esteban Serrano, J. L., Fernández García, I., Galloway, D., García-Calderón, C., Gil Benito, M. T., González Felipe, P., Hernández Miñana, A., Martín Sosa, J. N., Muzás Rubio, D., Navarro Barba, J., Pardo Urdin, J., Pérez Casajús, ... Zategui De Miguel, N. (2006). La disrupción en las aulas: problemas y soluciones. Edigrafos.
- Alarcón, M. (2021). Autorregulación emocional en la cotidianidad de la vida escolar: observación sistemática en las aulas con estudiantes chilenos de 10 a 12 años [Tesis Doctoral; Universitat de Barcelona]
- Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, P., González – González, C., Álvarez, Martino, E. y Campo Mon, M. A. Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32 (3), 855 – 862.
- Álvarez, M., Flores, R., & González, A. (2006). Construcción de autoridad en el aula: La pedagogía del respeto y la confianza. Editorial Pedagógica.
- American Psychiatric Association (Ed.). (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. American Psychiatric Publishing
- Aprendizaje autorregulado. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Manual de autorregulación* (pp. 451–502). Academic Press.
- Bandura, A y Walters R. H. (1974). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Alianza Universidad.
- Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión. Trillas
- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: Una teoría cognitiva social*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Teoría cognitiva social de la autorregulación. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: El ejercicio del control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000). *El poder de la autoeficacia y la motivación en el aprendizaje social*. Editorial de Psicología.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Universidad.
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19 (1), pp. 7-18.
- Barreiro, T. (2009). *Los del fondo. Conflicto, vínculos e inclusión en el aula*. Ediciones Novedades Educativas.

- Barreiro, T. (2009). *Los del fondo. Conflicto, vínculos e inclusión en el aula*. Ediciones Novedades Educativas.
- Baumrind, D. (1967). Prácticas de cuidado infantil que anteceden tres patrones de comportamiento preescolar. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Berk, L. E. (2013). *Desarrollo infantil* (9ª ed.). Pearson.
- Bisetto, D. Latorre, A. Teruél, J. (2010). *Trastornos de conducta: Estrategias de intervención y casos prácticos*. Iniversitat de Valencia
- Bisquera, M., & Pérez, M. (2007). La conciencia emocional: Teoría y aplicaciones en la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 61-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Evaluación y aprendizaje en el aula. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bowlby, J. (1969). *Apego y pérdida: Volumen I. Apego*. Basic Books.
- Bradshaw, C. P. O'Brennan, L. M. y Mcneely, C. A. (2008). Core Competencies and the Prevetion of School Failure and Early School Leaving. *New Direction for Child and Adolescent Development*, (112), 19 – 32.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos por naturaleza y diseño*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brophy, J. (2006). Construir una comunidad de aprendizaje: El rol de la autoridad del maestro en la gestión del aula. *Educational Leadership*, 63(5), 8-13.
- Calvo, A. R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5)
- Canter, L., & Canter, M. (2001). *Disciplina asertiva: Manejo positivo del comportamiento para el aula actual* (3ª ed.). Canter and Associates.
- Cantero García, M y Alonso Tapia, J. (2017). Cuestionario breve de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD): Perspectiva de los Padres. *Anales de Psicología*, 33 (3) 689 – 696
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. Falmer Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría y práctica: Investigación acción en la mejora educativa*. Ediciones Morata
- Carrillo Flores, I. (2007). *¿Es posible educar en valores en familia?* Barcelona: Editorial Graó
- Correa, A. (2022). Manifestaciones de los comportamientos disruptivos en el aula: Un análisis desde la práctica docente. *Revista de Educación y Psicología*, 44(2), 55-72.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Macmillan
- Dewey, J. (2000). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Macmillan. (Trabajo original publicado en 1916).
- Díaz Arceo, F. D., Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw – Hill.
- Díaz, C.& Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Echeita, G. (2012). Educación inclusiva y su impacto en el comportamiento estudiantil. *Revista de Educación y Pedagogía*, 24(2), 45–59. <https://doi.org/10.1234/repedu.2012.02402>
- Edwards, C. H. (2007). *El orden en las aulas. Recursos para resolver los problemas de disciplina en clase*. España: Ediciones Ceac.
- Ellis Olmrod. J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Gestión de la conducta en el aula: Estrategias para mejorar la participación y reducir los comportamientos disruptivos*. Pearson.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Manual de gestión del aula (2ª ed.)*. Routledge.
- Erikson, E. H. (1950). *Infancia y sociedad*. W.W. Norton & Company.
- Fals Borda, O. (2006). *La investigación-acción participativa: Una forma de transformación social*. Editorial Alternativa.
- Fernández, A. (2019). Clima Escolar y conductas disruptivas en el aula. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (273), p. 315-321
- Flores, M. A. (2000). La influencia del comportamiento disruptivo en la práctica pedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 89-105.
- Flores, R. (2000). *La autoridad pedagógica en el aula: Teoría y práctica de la enseñanza con respeto*. Editorial Pedagógica.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: Por qué puede importar más que el CI*. Bantam Books.
- Gordon, T. (2003). *Entrenamiento en efectividad docente: El programa comprobado para ayudar a los maestros a sacar lo mejor de los estudiantes de todas las edades*. Three Rivers Press.
- Gotzens Busquets, C., Cladellas Pros, R., Clariana Muntada, M., & Badia Martín, M. (2015). *Indisciplina Instruccional y Convencional: Su Predicción en el Rendimiento*

- Académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317-330.
<https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44148>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., & Gómez, G. R. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522.
- Izard, C. E. (2002). Conocimiento emocional y regulación emocional. *Handbook of Emotions*, 2, 365-380. Guilford Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1999). *Unirse: Teoría de grupos y habilidades grupales* (7ª ed.). Allyn & Bacon.
- Jurado, F. (2015). Comportamientos disruptivos y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Un análisis comparativo. *Revista de Psicopedagogía*, 23(4), 12-19.
- Jurado, F. (2015). Comportamientos disruptivos y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Un análisis comparativo. *Revista de Psicopedagogía*, 23(4), 12–19.
- Jurado, P. y Justiniano, M. (2015). La Conductas Disruptiva y los Procesos de Intervención en la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Virtual*, 4 (12) 26 – 36.
- Limo, F., & Santiago, R. (2023). *Investigación Cualitativa*. Ed. Primera Edición.
- Martínez Molina, M. (2020). Relación de las conductas disruptivas con la competencia docente, la motivación y la satisfacción con la escuela en alumnado de Educación Física de secundaria [Trabajo de grado, Universidad de Almería].
- Martínez Sánchez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria.
- Martínez, M., & Valiente, C. (2020). Las manifestaciones disruptivas en el aula: Impacto en el desarrollo académico y social. *Revista de Educación*, 48(3), 45–63.
- Marzano, R. J. (2007). *El arte y la ciencia de enseñar: Un marco integral para una enseñanza efectiva*. ASCD.
- McCarthy, G. D. (2015). *Familial influences on adolescent behavior: A comprehensive approach*. Academic Press.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Olweus, D. (1993). *El bullying en la escuela: Lo que sabemos y lo que podemos hacer*. Blackwell

- Ortiz, F. (2003). Educación, valores y currículo. Ediciones de la Universidad.
- Ortiz, F. (2003). Las posturas ideológicas curriculares frente a los valores: Educación, valores y currículo. Ediciones de la Universidad.
- Peña, D. y Angulo, L. (2013). Conductas disruptivas presentes en estudiantes del tercer año de educación media general. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela, 2(2), 87-110. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/5305>
- Pérez, K. L., Romero, K., Robles, J., & Flórez, M. (2019). Prácticas parentales y su relación con conductas prosociales y agresivas en niños, niñas y adolescentes de instituciones educativas. Revista Espacios, 40(31), 8–17.
- Pestaña de Ramírez, P. (2014). Aproximación conceptual al mundo de los valores. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2, (2), 67-82.
- Piaget, J. (1970). La teoría de Piaget. En P. H. Mussen (Ed.), Manual de psicología infantil de Carmichael (pp. 703–732). Wiley. (Trabajo original publicado en 1970)
- Pintrich, P. R. (2000). El papel de la orientación hacia metas en el aprendizaje autorregulado. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Manual de autorregulación (pp. 451-502). Academic Press.
- Poggioli, L. (2009). Estrategias de aprendizaje: una perspectiva teórica. Serie enseñando a aprender. Caracas: Fundación Polar.
- Polanía, M. D., Gómez, L. A., Ortiz, J. C., & Rodríguez, F. A. (2020). "Epistemología de las investigaciones cuantitativas y cualitativas". Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 18(1), 1-15.
- Rabadán Rubio, J. A, y Giménez Gualdo A. M. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. Educación XXI, 15 (2), 185 – 212
- Ramos, E. (2019). Conductas disruptivas en el aula: Un análisis desde las dinámicas sociales. Editorial Académica.
- República de Colombia. (1991). Constitución Política.
- República de Colombia. (1994). Ley 115. Ley General de Educación.
- Rivera, O., Rosario Quiroz, F. J., Benites, S. M., & Pérez Vásquez, E. R. (2019). Conductas antisociales y pensamientos automáticos en escolares del Perú. Fides et Ratio – Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 18(18), 111–132.
- Saco Lorenzo, I., González López, I., Martín Fernández, M. A., & Bejarano Prats, P. (2022). Conductas disruptivas en el aula: análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Educación Primaria. Education in the knowledge society: EKS.
- Salas Silva, R. E. (2008). Estrategias de aprendizaje a la luz de la Neurociencia. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Schunk, H. D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva cognitiva*. México: Pearson.
- Simón, C., Gómez, P. y Alonso, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-64. doi:10.1174/113564013806309037
- Skinner, B. F. (1953). *Ciencia y comportamiento humano*. Free Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial McGraw-Hill.
- Sulbarán, R., & León, J. (2014). La influencia de las conductas disruptivas en el rendimiento académico: Estudio de caso en escuelas primarias. *Revista de Psicología Educativa*, 34(2), 101-116.
- Torrano, F., & González, J. (2004). Estrategias cognitivas y volitivas en el aprendizaje: un análisis de la motivación y la autorregulación. *Revista de Psicología*, 22(2), 183-200.
- Torrano, J. J., & González, R. (2004). *Desarrollo emocional y social en la educación: Estrategias docentes y gestión emocional*. Ediciones Académicas.
- Torrano, J. J., & González, R. (2004). *Educación emocional y social: Estrategias para el aprendizaje y desarrollo en el aula*. Ediciones Académicas.
- UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de COVID-19: Impactos y respuestas*. <https://www.unesco.org>
- Urquijo, S., & Gonzalez, G. (1997). *Adolescencia y teorías del aprendizaje. Fundamentos. Documento base*.
- Vergara Plazarte, J. A., & Jama Zambrano, V. R. (2022). La conducta disruptiva en el rendimiento académico de las/os estudiantes de Educación Secundaria. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 1687–1702. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i3.2899>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Labor.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Labor.
- Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y Herramientas para Conocer la Escuela. Investigación Etnográfica, Investigación Acción*. Argentina: Editorial Brujas.
- Zimmerman, B. J. (1989). Una visión cognitiva social del aprendizaje académico autorregulado. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

- Zimmerman, B. J. (2000). Ciclos autorregulatorios de aprendizaje: Una perspectiva contemporánea sobre la autorregulación en la educación. *Educational Psychologist*, 35(4), 167–185. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_2
- Zimmerman, B. J. (2000). Lograr la autorregulación: Una perspectiva cognitiva social. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Manual de autorregulación* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Convertirse en un aprendiz autorregulado: Una visión general. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ANEXOS

A-1

Constancia de Valoración de Instrumentos

CONSTANCIA

Quien suscribe, Isabel T. Calderón C. con título de Doctor(a) en Educación: a través de la presente, manifiesto que he valorado tres instrumentos: Dos guiones de entrevista dirigida a docentes y estudiante y, un guion de observación, ambos para ser desarrollados en la investigación titulada: ***Autorregulación del estudiante con comportamientos disruptivos hacia el aprendizaje: Aporte teórico – práctico sobre el manejo de la conducta en la educación básica*** cuya autora es Victoria María Palencia Moreno, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) Extensión Académica San Cristóbal.

San Cristóbal lugar, a los 27 días del mes de agosto del 2024



Firma del experto

CONSTANCIA

Quien suscribe, Rita Mora de Dukon , con título de Doctor(a) en Ciencias de la Educación : a través de la presente, manifiesto que he valorado tres instrumentos: Dos guiones de entrevista dirigida a docentes y estudiante y un guion de observación, ambos para ser desarrollados en la investigación titulada: **Autorregulación del estudiante con comportamiento disruptivo hacia el aprendizaje: una aproximación teórico- práctica**, cuya autora es: Victoria María Palacios Moreno, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) Extensión Académica San Cristóbal.

San Cristóbal 03 días del mes de agosto del 2024.



Dra. Rita Mora de Dukon

A-2

Guion de entrevistas

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

Objetivo

Analizar la realidad del comportamiento disruptivo asumido por los estudiantes del grado 6°, durante el desarrollo de las actividades académicas.

1. Desde su experiencia ¿Cómo percibe el comportamiento de los estudiantes?
- 2.
3. ¿Cuáles son los comportamientos disruptivos más frecuentes?
4. ¿Cómo la desobediencia de los estudiantes afecta las dinámicas de clase?
5. ¿Cuándo usted evidencia que existe agresión verbal en el aula?
6. Describa situaciones de agresión física entre sus estudiantes
7. ¿Cuáles pueden ser las posibles causas que estén generando problemas de atención de los estudiantes?
8. ¿Cuál es su percepción sobre la evasión de responsabilidades de algunos estudiantes?
9. ¿Cómo define el comportamiento disruptivo?
10. ¿Cuáles pueden ser los motivos que provocan en sus estudiantes conductas desafiantes /falta de respeto al docente u otros adultos de la institución?
11. ¿Qué puede hacer el docente frente a esas conductas?
12. ¿Qué puede hacer usted frente a esas conductas?
13. ¿Ha observado algún patrón que anteceda a los momentos en los que los estudiantes manifiestan destrucción a la propiedad de sus compañeros?

14. ¿Cómo se manifiesta el respeto mutuo entre los estudiantes en el aula?
15. ¿Qué factores parecen motivar más a sus estudiantes a participar activamente en el aprendizaje?
16. ¿Qué opina de los estudiantes que presentan comportamientos disruptivos?
17. ¿Para usted? cuáles son las diferencias en el autoconcepto que tienen los estudiantes con comportamiento disruptivo y aquellos que no lo tienen?
18. ¿Cómo describiría usted el nivel de apoyo que el estudiante recibe en su casa en términos de apoyo emocional, académico y motivacional?
19. ¿Qué patrones ha notado en el estilo de crianza de los padres o tutores del estudiante que presenta comportamientos disruptivos?
20. ¿Cómo definiría el entorno familiar de los estudiantes que presentan comportamientos disruptivos hacia el aprendizaje?
21. ¿Cuáles son las características más comunes mostradas por los estudiantes que dan señales de falta de atención o negligencia por parte de sus familias?
22. ¿Cómo describirías la relación del estudiante con sus compañeros de clase?
23. ¿De un ejemplo de cómo contribuye la escuela – familia en la gestión de comportamientos disruptivos en estudiantes?
24. Desde su experiencia ¿Cómo es el entorno socioeconómico del estudiante?
25. ¿Cuáles podrían ser los incidentes o problemas comunitarios de violencia que puedan estar afectando el comportamiento disruptivo de los estudiantes?

26. ¿Por qué cree usted que las normas inciden en el aprendizaje de los estudiantes?

¿Cómo cree que los valores culturales influyen en las e

27. expectativas del estudiante respecto a la escuela?

28. ¿Cómo percibe usted si el estudiante se siente valorado en términos de su identidad cultural

dentro del contexto escolar?

29. ¿Qué hace usted cuando se presentan interrupciones por parte de los estudiantes

que alteran el ambiente en el aula?

30. ¿Cómo ayuda usted a los estudiantes que presentan problemas de atención?

31. ¿Qué hace usted cuando los estudiantes evaden sus responsabilidades?

32. ¿Qué hace usted con los estudiantes que evaden sus responsabilidades?

33. ¿Cuáles son los aspectos que usted considera que pueden favorecer

la autoestima de los estudiantes?

GUIÓN DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Objetivo

Analizar la realidad del comportamiento disruptivo asumido por los estudiantes del grado 6°, durante el desarrollo de las actividades académicas.

1. ¿Qué sientes cuando interrumpes las clases?
2. ¿Por qué interrumpes las clases?
3. ¿Cómo crees que es una persona desobediente?
4. ¿Cómo es tu comportamiento en la clase?
5. ¿Qué piensas sobre las reglas el aula de clases?
6. ? ¿Cómo crees que la desobediencia afecta tu desarrollo académico?

7. En clase ¿Qué te hace reaccionar con rabia o incluso con violencia?
8. ¿Cómo crees que tu comportamiento afecta las relaciones con tu compañeros y docentes?
9. ¿En qué momentos de las clases te resulta difícil concentrarte?
10. ¿Cómo te afecta la falta de atención en tu rendimiento académico?
11. ¿A quién más afecta y por qué?
12. ¿Cómo te sientes cuando no cumples con una tarea o con una responsabilidad?
13. ¿Qué piensas que podría ayudarte a sentirte más motivado a cumplir con tus responsabilidades?
14. ¿En qué piensas cuando desafías una indicación del profesor?
15. ¿Cómo crees que tus acciones desafiantes afectan tu relación con los profesores y compañeros?
16. ¿En alguna oportunidad has dañado o destruido algo en esta institución o en el aula? ¿Por qué los has hecho? ¿Cómo te sientes después?
17. ¿Qué piensas que podría ayudarte a manejar mejor tus emociones sin recurrir a dañar la propiedad ajena?
18. ¿Conoces algunos valores? ¿Cuáles son los que más practicas?
19. ¿Cuáles son las cualidades que más aprecias de tus compañeros? Y ¿Por qué?
20. ¿De sus profesores cuáles son los valores que te han enseñado a ser mejor persona?
21. ¿Qué crees que es importante para tener un buen desarrollo académico?
22. ¿Cómo eres?
23. ¿Cómo te ves en cinco años? (seguir estudiando, trabajando...)
24. ¿Cuáles son los valores que te han enseñado en casa?

25. ¿Qué tipo de actividades compartes en familia?
26. ¿Qué es lo que más te gusta de su familia?
27. En casa, ¿cómo te apoyan con las actividades escolares?
28. ¿Cómo te sientes cuando un compañero no coincide con tu opinión ya?
¿cómo reaccionas ante esta situación?
29. ¿Qué normas o costumbres te indican cómo comportarte en la escuela y fuera de ella?
30. ¿Cómo te sientes cuando compartes actividades con personas diferentes ya sea porque tienen una condición sexual, nacionalidad, religión, o con discapacidad?

A-3

Guía de Observación

<p>3. Guion observación</p> <p>Lugar de la observación: _____</p> <p>Fecha: _____</p> <p>Hora de inicio: _____ Hora de finalización _____</p> <p>Docente: (se resguardará la identidad del docente)</p>		
<p>Objetivo: Explorar la realidad del comportamiento disruptivo asumido por los estudiantes del grado 6°, durante el desarrollo de las actividades académicas</p>		
Lugar/ espacio donde se observa	Aspectos a observar	Descripción de los aspectos observados
Aula de clase	<p>Del docente:</p> <p>Seguridad en la Gestión del Aula: Dominio de grupos Interés de los estudiantes en el desarrollo de las clases</p> <p>Apoyo a la Diversidad de Estudiantes: Las diversas habilidades, estilos de aprendizaje y antecedentes de los estudiantes. Adaptación de las expectativas con métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes.</p> <p>Mediación docente: Acciones mediadas ante el comportamiento disruptivo de estudiante Acciones de otro adulto para mediar estos comportamientos</p> <p>Manejo Constructivo de Desafíos Pedagógicos: Medidas / sanciones</p> <p>Relevancia y Pertinencia: Relación entre los objetivos y metas para la vida de los estudiantes y su entorno Capacidad de contextualizar los objetivos de manera que los estudiantes comprendan su aplicabilidad en situaciones</p>	

Consentimiento Informado¹



REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL IBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
Instituto _____

Comité de Ética

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Propósito de la investigación:

El propósito de esta investigación es analizar los aportes teóricos y prácticos sobre la autorregulación del estudiante con comportamiento disruptivo hacia el aprendizaje, a través de un plan de intervención basado en el manejo de la conducta en el Grado 6° de la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya, en Copacabana, Antioquia.

Responsable de la investigación:

Nombre del Investigador/a: Victoria María Palacios Moreno

Posición: Docente

Información de contacto: Cel: 3105332619, Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya Giraldo (Copacabana- Antioquia)

Lugar y fecha de aplicación de la investigación:

Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya, Copacabana, Antioquia.

La investigación se llevó a cabo desde el 2 de abril de 2024 hasta marzo 29 de 2025.

Duración de la investigación:

La duración de la intervención será de dos meses de implementación del plan de intervención con seguimiento posterior para evaluar los resultados en 2025.

Descripción de la participación:

La participación consistirá en la implementación de un plan de intervención para desarrollar habilidades de autocontrol, autorregulación emocional y conductual en estudiantes con comportamientos disruptivos, con el fin de mejorar su comportamiento durante las actividades académicas. El proceso incluirá actividades de autocontrol, motivación y estrategias para mejorar el comportamiento en el aula. Se realizará a través de la observación, sesiones prácticas y evaluaciones periódicas.

Condiciones de la participación:

La participación en este estudio es completamente voluntaria. Los participantes podrán retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de repercusión. Los estudiantes estarán bajo la supervisión de sus profesores y el investigador responsable durante las intervenciones, y se garantizará la confidencialidad de toda la información recogida. Los participantes no estarán obligados a proporcionar respuestas o información que no deseen compartir.

Nombre

del

participante:

¹ Las firmas de los participantes están al respaldo para resguardar y garantizar su anonimato. Este es el formato utilizado en la investigación.

Consentimiento del participante:

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación:

CC:

Correo electrónico:

Contacto celular o teléfono:

Firma del participante consintiente:

CC:

Correo electrónico:

Contacto celular o teléfono:

Lugar y Fecha:

N - Participante:

—

Anexo 5.

Ejemplo de análisis y sistematización de las observaciones

Observación 1

Observación	Códigos
<p>Los estudiantes del grupo 6:3 está conformado por 10 hombres y 20 mujeres los cuales se encuentran en el aula de clases en la que tenían una clase de artística, llega el profesor de inglés y les pide que guarden el material con el que estaban trabajando que en esos momentos inicia la clase de inglés, los estudiantes continúan haciendo la manilla con hilos y el profesor insiste llamando a los estudiantes esta vez por su nombre. Las estudiantes A y D continúan a pesar de los llamados, sin embargo, el profesor continúa dando las explicaciones sobre el objetivo de la clase el cual es “comprender el orden de los adjetivos en inglés” la charla continua entre los estudiantes mientras el profe continúa explicando, el estudiante J pregunta porque dice no entender, pero el profesor le explica a través de un ejemplo del diario vivir, entonces muchos dicen ya entendí. El estudiante L toca repetidas veces la silla con el lápiz, mientras A sigue hablando con AN y luego el profesor dice que esa actividad será calificada en la clase y es cuando A manifiesta que no ha entendido y el profesor designa a S que ha estado pendiente de las explicaciones para que le explique. Sigue el ruido en el salón algunos tocan la silla simulando melodías u otros hablan de cosas distintas a la clase, A y J aún continúan con los hilos en la mano y el profesor procede a quitarlo a lo que los estudiantes reaccionan gritando y</p>	Inicio de la clase
	Disposición de los estudiantes
	Ignorar al profesor
	Distracción en la clase
	Atención a los estudiantes
	Falta de atención
	Distracción en la clase
	Estrategia docente (para que preste atención)
	Ruidos constantes

<p>guardando el material. Es así como solo unos cuantos prestan atención.</p> <p>Los estudiantes A, M y J interrumpen cada vez que el profesor llama la atención a algún compañero ellos se burlan o argumentan lo dicho por el docente.</p> <p>El profesor no pierde la calma y continua dando ejemplos del diario vivir para que los estudiantes participen , el profesor les llama la atención utilizando la palabra por favor hagan silencio al no tener la atención completa les entrega una hoja donde deben realizar una actividad la cual se apoya con imágenes en el televisor, al ver esto logra llamar la atención de casi todos los estudiantes y empieza a formar oraciones donde los estudiantes deben identificar qué clase de adjetivo es para ubicarlo en el cuadro que les entrego en la copia, todas sus oraciones son formadas induciendo a los estudiantes sobre situaciones de su entorno, luego continua el profe con el desarrollo de la actividad con la participación de S y J además se une SI los demás continúan hablando de otras cosas sin prestar atención, cuando el profe menciona alguna situación conocida muestran interés, el profesor premia a los que estaban participando diciendo que la copia para pegar en el cuaderno no se las cobraría ya que estuvieron juiciosos y también dice que la actividad será recogida en la misma clase a lo que escuchan esto entonces la mayoría se dispone a trabajar y JL dice no saber que hacer después de haber hablado con T toda la clase ,</p> <p>Los estudiantes SO Y D piden permiso para ir al baño el profesor les pide avances en la actividad y estos después de unos minutos la presentan y él les da el permiso.</p>	<p>Medidas de atención tomadas por el profesor</p> <p>Hablar en clase</p> <p>Gritos en la clase Medidas coercitivas del docente Burlas a los compañeros</p> <p>Llamado de atención/ hacer silencio</p> <p>Estrategias para control de clase</p> <p>Participación de los estudiantes</p> <p>Ignorar al profesor</p> <p>Recompensas por estar atentos</p> <p>Permiso para ir el baño</p> <p>Parase hablar</p>
--	---

<p>A dice que ya entendió y se levanta del puesto a lo que el profesor le dice que se siente por favor AR y SO y SH se levantan y hablan en grupo el profesor les pide que hagan silencio y se sientan a lo que SH responde gritando que, porque si ellas ya terminaron, el profesor les dice que si continúan les hará anotación en el observador del alumno, entonces se sientan.</p> <p>El profesor comienza a caminar por el salón haciendo una revisión de quienes están trabajando y encuentra que JL y SL no tienen nada en su hoja de actividad, SH la tiene toda y la mayoría no la ha terminado por lo que el profesor debe anunciar que terminaran en la próxima clase ya que la mayoría no termino por estar distraídos y que los que si terminaron tendrán una valoración superior a los que la terminaran después.</p>	<p>Actividad inconclusa/ Por distracción</p>
--	--

A-5

Ejemplo de análisis de Entrevistas a estudiantes

CODIFICACIÓN DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES

ENTREVISTA A ESTUDIANTES: PARTICIPANTE N1	CÓDIGOS
<p>1. ¿Qué sientes cuando interrumpes las clases?</p> <p>Pues la verdad, me siento muy mal porque hay veces que les estoy quitando el tiempo a los docentes y no encuentro la necesidad de hacerlo si no encuentro algún motivo para</p>	<p>Desatención, frustración, pérdida de confianza</p>

<p>pararme de interrumpir las clases. Bueno, entonces.</p> <p>2. ¿por qué interrumpes las clases?</p> <p>Porque, no sé, hay momentos en los que necesito un compañero, pero el momento no es adecuado, entonces estoy interrumpiendo el espacio de los docentes.</p> <p>3. ¿Cómo crees que es una persona desobediente?</p> <p>Pues la verdad no sabría decirlo porque todos somos diferentes en aspecto, a nivel de emociones todos somos muy diferentes, entonces cada uno tiene su manera de ser así.</p> <p>Yo, por ejemplo, las razones mías son porque yo a veces o me desespero mucho sentado o solamente intento ir a poner lo que no veo bien en este tipo de situación.</p> <p>4. ¿Cómo es tu comportamiento en las clases?</p> <p>Pues hay veces que tengo un comportamiento de adecuado, no adecuado, más o menos, pero pues yo digo que para como era antes yo mejoraba demasiado y entonces yo digo que está bien.</p> <p>5. ¿Qué piensas sobre las reglas en el aula de clases?</p> <p>Pues yo digo que es algo muy importante al momento de... Pues yo digo que la regla es algo muy importante evitar que todos tenemos que seguir y pues los que no las aportan o no las siguen pues tienen que aceptar sus responsabilidades y pues yo pienso que es algo que tienen que seguir obligatoriamente porque nos ayuda a mantener la buena convivencia y las buenas partes en las clases. Bueno</p> <p>6. ¿cómo crees que la desobediencia afecta tu desarrollo académico?</p>	<p>Distracción, necesidad de interrelación, influencia de compañeros</p> <p>Desatención familiar en cuanto a valores y deberes, impulsividad, falta de reflexión, falta de autocontrol</p> <p>Desatención a instrucciones, distracción, indisciplina, autorreconocimiento y reflexión</p> <p>Importancia de normas, respeto y convivencia, atención, autocontrol, respeto</p> <p>Obstaculización del aprendizaje, problemas de rendimiento, riesgos de reprobación</p>
---	--

<p>Pues la afecta mucho porque me hace rebajar las notas, la disciplina, entonces es algo que me afecta demasiado para mi año escolar y para mi persona.</p> <p>7. ¿En clase qué te hace reaccionar con rabia o incluso con violencia?</p> <p>Pues en esos momentos ya casi nada. Ya si es un tono un poquito más familiar que tiene que haber con mi mamá o con mi familia pues ahí sí tienen más probabilidad de que exploten esos momentos.</p> <p>8. ¿Cómo crees que tu comportamiento afecta las relaciones con tus compañeros y docentes?</p> <p>Pues mi comportamiento cuando suene un comportamiento malo que es agresivo o impulsivo o que rechaza a las personas pues me puede afectar a llegar a un nivel que básicamente no tengo a nadie para apoyarme o yo apoyar.</p> <p>9. ¿En qué momentos de las clases te resulta difícil concentrarte?</p> <p>Cuando ya mis compañeros me molestan demasiado o me dan una razón para reírme o encuentro algo que no tiene sentido, pero me causa agresión.</p> <p>10. ¿Cómo te afecta la falta de atención en tu rendimiento académico?</p> <p>Me afectaría mucho porque si me da... por ejemplo un trabajo que tengo que hacer y no estoy atento a lo que yo siento básicamente yo no estoy haciendo nada porque no escuché y no entendí básicamente lo que quiso explicar entonces eso me afectaría más allá del trabajo y ya si un compañero no lo puede explicar entonces...</p>	<p>Influencia de terceros, dificultades emocionales, impulsividad, soledad, carencia de afecto, influencias familiares</p> <p>Desconfianza, agresividad, falta de empatía, problemas de comunicación</p> <p>Molestias, desorden, falta de atención, frustración, malestar</p> <p>Trastornos en el aprendizaje, pérdida de comprensión, desinterés</p> <p>Afectación a compañeros y docentes, perturbación de la clase, afectación grupal, mal ambiente</p>
--	--

<p>11. ¿A quién más afecta esa situación y por qué? Pues si esa situación solo me estaría afectando a mí porque yo soy el que está causando esos problemas, pero ya si desde el nivel general básicamente me estaría afectando a todos o porque soy causando disciplina o porque soy causando problemas entre todos.</p> <p>12. ¿Cómo te sientes cuando no cumples con una tarea o con una responsabilidad? Pues decepcionado porque mi meta en mi cabeza siempre está en llegar a ser el mejor esforzarme cada vez que no lo puedo hacer entonces me pone mal porque mis metas solo son ganar el año, ser buen estudiante y lograr ser lo que algún día quiero ser.</p> <p>13. ¿Qué piensas que podría ser lo más motivado a cumplir con tus responsabilidades? Pues la verdad lo único que me motiva es el apoyo que me brinda mi familia y más que todo mi mamá porque es un apoyo muy grande que es algo que me motiva demasiado porque es una razón demasiado válida para yo esforzarme a ser el mejor.</p> <p>14. ¿En qué piensas cuando desafías una indicación del profesor? Pues en que pienso, pues que está mal porque es un mandato que está haciendo el profesor en el aula de clases y tiene todo el permiso de hacerlo entonces no tengo por qué desobedecer las reglas que nos indican.</p> <p>15. ¿Cómo crees que tus acciones desafiantes afectan tu relación con los profesores y compañeros? ¿Cómo creo?</p>	<p>Decepción, autocrítica, falta de autoestima, valoración de metas, esfuerzo personal</p> <p>Apoyo de amigos y familiares, afecto y respaldo emocional</p> <p>Desafío, juicio, falta de autocontrol</p> <p>Pérdida de confianza, aislamiento, desconfianza, desinterés, interferencia en el clima académico</p> <p>consecuencias negativas</p>
--	---

<p>Pues básicamente el profesor ya no tendría la confianza que podríamos tener, eso creo yo y es algo muy malo porque en momentos puede que las cosas pasen en un momento crítico entonces yo digo que es mejor conservar una buena relación con los docentes y mis compañeros.</p> <p>16. ¿En alguna oportunidad has dañado o destruido algo en la institución o en tu aula de clases?</p> <p>La verdad, no, que yo me acuerde, no.</p> <p>17. ¿Qué piensas que podría ayudarte a mejorar tus emociones sin recurrir a enojos?</p> <p>¿Qué pienso que me ayuda? El fútbol, siempre. Cuando estoy aburrido, triste o quiero sacar la ira, yo básicamente agarro mis cosas, mi balón y me voy para la cancha.</p> <p>¿Y aquí en el colegio, qué te podría ayudar a estabilizar esas emociones?</p> <p>Mis amigos, no mis compañeros de salón porque ahí con los que no tengo muy buena relación entonces básicamente mis amigos de la institución.</p> <p>18. ¿Conoces algunos valores?</p> <p>Pues, los más importantes, sí.</p> <p>¿Cuáles son los que más practicas?</p> <p>Los que me enseñó mi mamá. Respeto, tolerancia, escucha, habilidad.</p> <p>19. ¿Cuáles son las cualidades que más aprecias de tus compañeros y por qué?</p> <p>Las que más aprecio son, no todos, algunos. El respeto y el entendimiento que tenemos entre algunos.</p>	<p>Actividades físicas, distracción, autorregulación</p> <p>Respeto, tolerancia, honestidad, escucha activa, reconocimiento de valores familiares y su influencia</p> <p>Respeto, compañerismo, honestidad, colaboración, interrelación positiva</p> <p>Respeto, calma, autorregulación emocional</p> <p>Acatar reglas, responsabilidad, motivación académica</p> <p>Comportamiento reflexivo, a veces impulsivo, autocrítica, desatención familiar, frustración</p>
---	--

<p>Porque es algo muy importante y tener una buena relación con los compañeros que uno se lleva bien. Básicamente la relación buena la tiene que llevar con todos, pero especialmente con los que uno se lleva bien. Entonces yo diría que es algo muy importante porque así nos ayudamos como personas.</p> <p>20. De tus profesores, ¿cuáles son los valores que te han enseñado a ser mejor persona?</p> <p>los valores de mis profesores que me enseñaron a ser mejor persona, pues de la manera que me conocen algunos, pues me dijeron que el respeto, la calma, porque tengo un carácter que en algún momento puedo ocasionar algo demasiado grande, entonces lo más importante es que mantenga el respeto y la calma ante todas las situaciones.</p> <p>21. ¿Qué crees que es importante para tener un buen desarrollo académico?</p> <p>Pues lo más importante, generalmente en el desempeño académico, es acatar la regla y los trabajos que los profesores hacen, porque es algo muy importante que nos va a ayudar en algún momento.</p> <p>22. ¿Cómo eres?</p> <p>La verdad, no sabría qué decirme. Pues a mi forma de ser, yo diría que un poco pasivo, un poco agresivo, más que todo, pues indolente hacia algunas personas, pero soy así porque algunas personas me conocen, entonces quieren aprovecharse de que yo no, muy fácil. Entonces yo no los ignoro porque sea una persona esquiva, sino para evitar problemas a largo plazo.</p> <p>23. ¿Cómo te ves en cinco años?</p>	<p>Desarrollo personal, estabilidad familiar, motivación</p> <p>Respeto, tolerancia, apoyo, comunicación</p> <p>actividades recreativas, apoyo mutuo</p> <p>Unión familiar, apoyo emocional y afectivo</p> <p>Ayuda emocional, compromiso familiar</p>
---	--

<p>De aquí en cinco años, pues yo diría que un trabajo estable con mi familia y haciendo feliz a mi mamá y pagándole todo lo que me...</p> <p>Básicamente no le estaría pagando nada porque me dio la vida.</p> <p>24. ¿Cuáles son los valores que te han enseñado en la casa?</p> <p>Demasiados, pero lo voy a decir lo más importante, los que nunca me lo recuerdo. El respeto, que eso nunca se puede faltar. La escucha, usted escucha, atiende. ¿Qué más? La tolerancia, pues ayudar a otros, entonces básicamente es lo más importante que me han enseñado.</p> <p>25. ¿Qué tipo de actividades compartes en tu familia?</p> <p>Con mi familia, más que todo, es con mi hermano, con el fútbol, con mi mamá.</p> <p>Ya cuando soy capaz, de alguna manera, salir con ella, comprarle algo, con gente de la familia.</p> <p>26. ¿Qué es lo que más te gusta de tu familia?</p> <p>La unión y la felicidad que tenemos ante cualquier problema. Cada vez que perdemos un familiar, entonces tenemos que darle el punto bueno.</p> <p>27. ¿En casa cómo te apoyan con las actividades escolares?</p> <p>Pues mi mamá, más que todo la que me ayuda, ella me dice que... Ella me ayuda de cerca, pero mamá le ayuda tampoco, porque a veces yo no salí haciendo nada, ella lo que me ayuda es apoyarme.</p> <p>28. ¿Cómo te sientes cuando un compañero no coincide con tu opinión?</p>	<p>Escucha activa, respeto, tolerancia</p> <p>Respeto, honestidad, comunicación</p> <p>Tolerancia, respeto a la diversidad cultural y social</p>
---	--

<p>Pues la verdad no me coincide con ninguna emoción, solo que cada uno tiene un diferente aspecto de visión, entonces los dos estamos viendo las mismas cosas de diferentes maneras.</p> <p>¿Cómo reaccionas ante esa situación?</p> <p>Pues la verdad, me detengo un poco disgustado, porque yo siempre trato de dar una opinión que ya valía para mi equipo o dependiendo con las personas que sé.</p> <p>Pues no tengo reacción, yo le diría que lo haga de la forma en la que le entiende y yo lo hago de la misma.</p> <p>29. ¿Qué normas o costumbres te indican cómo comportarte en la escuela o fuera de ella?</p> <p>Lo mismo, respeto, las luchas y lo más divino, lo más ideal.</p> <p>30. ¿Cómo te sientes cuando compartes actividades con personas diferentes, ya sea porque tienen una condición sexual o son de otra nacionalidad, otra religión o tienen alguna discapacidad? ¿Cómo me sentiría?</p> <p>Pues no tengo motivo. Sigo siendo un ser humano y no hay ningún motivo de discriminación, porque eso también va dentro del respeto. Y entonces, seguir siendo una persona, eso no se puede cortar.</p>	
---	--

A-6

Ejemplo de análisis de Entrevistas a Docentes

<p>ENTREVISTA A DOCENTES</p> <p>PARTICIPANTE N- 1</p>	<p>CÓDIGOS</p>
---	-----------------------

<p>Desde su experiencia, ¿cómo percibe el comportamiento de los estudiantes? Los jóvenes en la etapa de desarrollo que están se comportan con dificultades en la atención, porque en ellos hace mucho énfasis la situación que viven. Tienen una privación afectiva, viven muy solos y cuando están compartiendo con los compañeros se desbocan y ellos quieren tener amistad, afectividad, convivencia, como la pueden tener en sus hogares. Para mí esa es la principal razón del comportamiento de los chicos, que vienen a expresar aquí lo que no pueden hacer en la casa, porque la mayoría viven solos o la mamá tiene que elaborar en la mañana y los deja al desayuno, pero ellos solamente interactúan con la televisión o el celular. Cuando tienen un contacto físico tratan de aprovechar al máximo esa experiencia y esa afectividad que los amigos les pueden brindar.</p> <p>2¿Cuáles son los comportamientos disruptivos más frecuentes en los estudiantes?</p> <p>Los jóvenes se expresan su falta de afectivamente con los compañeros, gritando, ellos se colocan de pie, tratan de brincar, no miden las consecuencias de sus actos, ellos simplemente les interesa estar en función de la búsqueda de afecto, de compañía, de interacción con otro ser humano, no solamente con un televisor.</p> <p>3- ¿Cómo la desobediencia de los estudiantes afecta la dinámica de clase?</p> <p>Los muchachos no siguen instrucciones correctas, obviamente nunca hacen lo que es correcto, porque lo que se acuerdan y ni siquiera leen instrucciones, ellos a la final copian lo que otro compañero tiene en su cuaderno.</p>	<p>Estrés familiar, dificultades emocionales, falta de apoyo en casa, problemas familiares.</p> <p>Peleas menores, agresión verbal, insultos, comentarios despectivos, conflictos entre compañeros.</p> <p>Desobedecer instrucciones.</p> <p>Agresión verbal.</p> <p>Peleas menores.</p>
---	--

<p>4- ¿Cuándo usted evidencia que existe agresión verbal en el aula?</p> <p>Yo primero, como soy profesora esencialmente de lenguaje, conozco mucho el significado de las palabras y los compañeros colocan la queja que los están molestando.</p> <p>5- ¿Describa una situación de agresión física entre sus estudiantes en clase?</p> <p>A la final de punto no ni agresión física, sino que ellos son muy de reacciones emocionales, no tienen la madurez emocional, entonces ellos cualquier situación que un compañero les diga, lo sienten como agresión y se desbocan de pronto a reaccionar con un puño, una patada, pero para mí es más que todo el manejo de las emociones, no manejan la emocionalidad.</p> <p>6- ¿Cuáles pueden ser las posibles causas que estén generando problemas de atención en los estudiantes?</p> <p>Yo reitero que es desbordar la soledad que tienen, porque es muy raro que los niños aquí vengan como a tratar de expresar lo que no pueden hacer en la casa, para mí pues esencialmente es la carencia afectiva en el hogar, la soledad que viven y de pronto no tenemos muy en cuenta eso y empezar directamente con la academia antes de tratar como de ubicarlos en el manejo de las emociones ha sido contraproducente.</p> <p>7- ¿Cuál es su percepción sobre la evasión de responsabilidades de algunos estudiantes?</p> <p>El desinterés, ellos, pues particularmente esta generación de estudiantes no tiene mucho interés por el por la academia, ni la familia está muy</p>	<p>Estrés familiar, dificultades emocionales, falta de apoyo en casa, problemas familiares.</p> <p>Falta de motivación, evasión de tareas, falta de confianza, procrastinación.</p> <p>Desobedecer instrucciones.</p>
--	---

<p>pendiente de eso, los padres que he citado hasta el momento son muy displicentes en comprometerse con la academia de los muchachos, ellos pretenden que los docentes seamos, no docentes sino cuidadores de sus hijos y con eso se sienten satisfechos, yo lo he evidenciado porque cuando les hago citación para hablarles de la academia de sus hijos, muestran poco interés.</p> <p>¿Cómo se maneja? El si viene aquí, o sea, lo que les interesa es que esté dentro de la institución educativa, las horas se corresponden, pero si les informo que están mal académicamente, yo no veo como que reaccionen de una manera que quieran comprometerse con el desarrollo académico de la institución educativa.</p> <p>8- ¿Cómo define el comportamiento disruptivo?</p> <p>Bueno, los chicos la disrupción la evidencian cuando no siguen instrucciones y no les interesa seguirlas, no atienden llamados de atención y tampoco están interesados en prestar atención a las indicaciones que se dan para la clase, ellos lo que quieren es jugar y desbordarse, pues es como difícil centrarlos, centrarle la atención, a no ser de qué punto uno lo haga a través de levantar la voz, que no es el objetivo.</p> <p>9- ¿Cuáles pueden ser los motivos que provocan en sus estudiantes conductas desafiantes?</p> <p>Falta de respeto al docente u otros adultos de la institución.</p> <p>10- ¿qué puede hacer el docente frente a esas conductas?</p> <p>Para mí lo principal es tratar de corregirlo, pero a través de la motivación. Lo que yo hago es que cuando veo esos comportamientos, traigo frases motivadoras, motivantes y</p>	<p>agresión verbal, insultos, comentarios despectivos,</p> <p>Reforzar lo positivo, abordar el comportamiento constructivamente, alternativas adecuadas.</p> <p>Reforzar lo positivo, abordar el comportamiento constructivamente, alternativas adecuadas.</p> <p>dificultades emocionales</p> <p>Trabajo en equipo, inclusión, apoyo mutuo, relaciones interpersonales.</p>
--	--

<p>se las copio en el tablero, como yo soy profesora de lenguaje, lo hago como para que practiquen caligrafía con ellos, porque practicar caligrafía con estas palabras o estas frases motivantes para que ellos las aprendan.</p> <p>11- ¿Qué puede hacer usted frente a esas conductas?</p> <p>Pongo a que hagan algún tipo de dramatización y les pongo un papel similar a los que ellos han tenido.</p> <p>12- ¿Ha observado algún patrón que anteceda a los momentos en los que los estudiantes manifiestan alguna destrucción a la propiedad ajena?</p> <p>No, no he observado ese tipo de comportamiento en los muchachos.</p> <p>Ellos son simplemente niños que no manejan las emocionalidades, o sea, que igual actúan sin pensarlo, pero no me he enfrentado a la agresión. Solamente hay un niño que pronto a veces, con el vocabulario y en su cara, expresa algo de agresión, pero el muchachito de ninguna manera, en la presencia de uno, agredía a nadie, simplemente los insulta.</p> <p>3- ¿Cómo se manifiesta el respeto mutuo entre los estudiantes en el aula?</p> <p>Muchos de los jóvenes sí tienen esa conducta de ese respeto hacia el otro, pero cuando se trata de copiar conductas ajenas, molestan, pero no es que sean tan agresivos en relación con la palabra.</p> <p>14- ¿Qué factores parecen motivar más a sus estudiantes a participar activamente en el aprendizaje?</p> <p>Ellos participan mucho cuando les colocó videos, películas, ellos se sienten como muy cautivados y motivados con la televisión, los videos y las películas, y es la forma como</p>	<p>Participación en clase, mejor rendimiento académico, estímulo para participar.</p> <p>Falta de motivación, evasión de tareas, falta de confianza, procrastinación.</p> <p>Falta de motivación, evasión de tareas, falta de confianza, procrastinación.</p> <p>Inestabilidad emocional, apoyo inadecuado, problemas familiares.</p>
--	---

descéntralos. Igual se evidencia que es lo que ellos les gusta hacer y lo que tienen costumbre hacer. Igual también les gusta mucho cuando trabajan con el teléfono.

Ellos se descentran en su teléfono. Claro que también hay oportunidades en que un poquito trabajan y un poquito juegan, pero toco así.

15- ¿Qué opina de los estudiantes que presentan comportamientos disruptivos?

Estos jóvenes, por lo general, yo digo que siguen llamando la atención en el aula, porque yo creo que se sienten hasta gratificados cuando uno les llama la atención, porque lo que tienen para mi concepto son soledades interiores, falta de atención en el hogar, la compañía número de uno de ellos son las mascotas o la televisión y el mismo celular.

16- Para usted, ¿cuáles son las diferencias en el autoconcepto que tienen los estudiantes con comportamiento disruptivo y aquellos que no lo tienen?

Los jóvenes que no tienen ese comportamiento disruptivo, evidenciado que son los que tienen más acompañamiento familiar. Yo cuando vengo en el bus para el colegio, observo una niña que siempre el papá la trae al colegio y yo me pongo a comparar y es una niña muy tranquila en relación con otros que tienen una dinámica familiar diferente, como decir que tienen el padrastro, madrastra o un abuelo que los cuida.

17- ¿Cómo describiría usted el nivel de apoyo que el estudiante recibe en su casa en términos de apoyo emocional, académico y motivacional?

Estrés familiar, dificultades emocionales, falta de apoyo en casa, problemas familiares.

Bajo nivel socioeconómico, limitación de oportunidades, desarrollo limitado.

Para mí y para, sentado en este contexto, de los estudiantes del Presbítero Bernardo Montoya Giraldo son niños que están muy solos.

18- ¿Qué patrones ha notado en el estilo de crianza de los padres o tutores de los estudiantes que presentan comportamientos disruptivos?

Son hijos de madres cabeza de familia que tienen que cumplir con su labor la mayoría de las mamás que tenemos, ejercer el trabajo de oficios varios o todo el día en una empresa, salen por la mañana, de pronto les dejan algo de comer o ellos mismos tienen que preparar sus alimentos. Entonces, como ya lo he reiterado en varios momentos, es soledad física y emocional que evidencian cuando se desbordan en la institución educativa y dentro de las aulas de clase, porque lo que quieren ellos simplemente es socializar, compartir y tener como el contacto físico con sus compañeros, así sea para disgustarse o simplemente para tratarse mal, porque muchos no tienen un vocabulario adecuado para cuando se tratan, entonces la labor de nosotros en realidad es tratar de orientar esas emociones para que al final puedan centrarse en la clase.

19- ¿Cómo definirían el entorno familiar de estos estudiantes?

Son familias monoparentales, muchos tienen la mamá y particularmente hay unos que viven solo con el papá, también con los abuelitos, pero son familias muy disfuncionales, la mayoría están con un solo padre y cuando parten, cuando los papás se separan, también separan los hijos y es una dificultad muy grande porque los hijos, unos quedan con la mamá y otros quedan con el papá, entonces también

Estrés familiar, dificultades emocionales, falta de apoyo en casa, problemas familiares.

Trabajo en equipo, inclusión, apoyo mutuo, relaciones interpersonales.

Normas claras, coherencia, consistencia, hablar con los padres, organizar actividades atractivas.

se rompe ese lazo afectivo entre hermanos.

20- ¿Cuáles son las características más comunes mostradas por los estudiantes que dan señales de falta de atención con exigencia por parte de sus familiares?

Son jóvenes muy dispersos, tengo la ocasión de pasar por todos los puestos y de pronto les pregunto por la mamá y uno me dice, no, yo no vivo con mi mamá, mi mamá vive en Medellín, yo vivo aquí con mi papá o mi mamá está en otro municipio y vivo con los abuelitos, entonces las características de comportamiento son de que se sienten en abandono porque ellos a veces de pronto no entienden las situaciones personales de sus papás y tampoco entienden que de pronto sus mamás se tengan que separar en el día de ellos para poder laborar y asegurarse sustento personal.

21- ¿Cómo describirías la relación del estudiante con sus compañeros de clase?

Uno piensa que es de mucho amiguismo y a veces lo es pero es selectivo en realidad porque ellos tratan de, uno piensa que se apoyan en los compañeros pero no en los que son sus pares iguales en relación con su afectividad o su emocionalidad, sino que buscan personas o jóvenes que sean más equilibrados o más seguros emocionalmente porque los aguantan, los soportan más fácil, o sea, el que está con deprivación afectiva trata de buscar como uno más seguro que ellos, yo he estado analizando ese aspecto y buscan apoyarse en una persona como mejor, puede ser que mejor emocionalmente, perdón, puede ser que sea por la elaboración de los trabajos porque la otra persona cumple

Bajo nivel socioeconómico, limitación de oportunidades, desarrollo limitado,

Violencia en la comunidad, pandillerismo, efectos del entorno violento.

Normas claras, coherencia, consistencia, hablar con los padres, organizar actividades atractivas.

ambiente positivo.

Expresión de la identidad cultural, actividades inclusivas,

<p>y para que lo apoye académicamente incluyendo la copia de su texto de trabajo.</p> <p>22 ¿Nos puedes dar un ejemplo de cómo contribuye la escuela y la familia en la gestión de comportamientos disruptivos en el estudiante?</p> <p>Los padres a veces ni se quieren enterar del comportamiento disruptivo, tengo particularmente el caso de una mamá que me dice que la niña le miente mucho, entonces ella también la trata mal en relación con los términos en que se refiere a ella, entonces el colegio lo que tiene que hacer es talleres de formación en cuanto al manejo de las emociones porque los niños en la casa también, aunque me aparto un poco del tema, reciben maltrato en cuanto al vocabulario que los papás emplean con ellos, no son tan cariñosos en su gran mayoría, obviamente toda regla tiene sus excepciones, pero la mamá me dijo que la trataba muy mal y que esa era la causa de rebeldía de la niña, los padres están separados entonces la niña prefiere irse al lado de su papá que le gusta el licor y la niña se siente más libre cuando su papá está en estado de alcohóramiento porque ya puede hacer lo que quiere en realidad.</p> <p>23- Desde su experiencia, ¿cómo es el entorno socioeconómico de los estudiantes?</p> <p>Los jóvenes pertenecen a una clase social, aunque no se debería mencionar, media-baja donde tienen privación económica porque los padres de pronto no tienen una profesión, simplemente ejercen trabajos donde no tienen que... derivan el sustento físico de labores como hacerlo en casa, como trabajar en restaurantes, algunos son conductores y también hay sus excepciones, hay mamás que</p>	<p>reconocimiento de la diversidad cultural.</p> <p>Reforzar lo positivo, abordar el comportamiento constructivamente, alternativas adecuadas.</p> <p>Organización del tiempo, descansos, dividir tareas en pasos pequeños, trabajo adicional.</p> <p>Falta de motivación, evasión de tareas, falta de confianza, procrastinación.</p> <p>Falta de motivación, evasión de tareas, falta de confianza, procrastinación.</p>
--	--

trabajan en oficinas pero como la mayoría de los niños son de padres separados entonces el nivel económico de ellos es bajo y para pagar el sustento físico de la clase social es muy bajo, por lo que es muy difícil para los padres de

24- ¿Cuáles podrían ser los incidentes o problemas comunitarios de violencia que pueden estar afectando el comportamiento de estos estudiantes?

El colegio está inserto en un barrio que se llama La María en Copacabana y particularmente hay muchos conflictos entre vecinos, la comunidad misma tiene esa característica dentro del municipio de Copacabana, son personas de mucha dificultad y tienen poca tolerancia entre vecinos, de pronto yo he analizado que puede influir este aspecto porque particularmente en el barrio hay situaciones de conflicto entre vecinos y ha sido como característico de este barrio el ser poco tolerante, los niños también se mueven en un entorno donde los adolescentes y los adultos no tienen empleos formales y están a veces en las esquinas esperando tener poca tolerancia, con poca motivación explotan fácilmente.

25- ¿Por qué cree usted que las normas inciden en el aprendizaje de los estudiantes?

Las normas son un elemento primordial porque le indican a la persona qué es lo que debe hacer, cuando una persona no reconoce límites ni sigue las normas pues no tiene forma de saber hasta dónde llegar con ciertos comportamientos, entonces el tener un patrón de comportamiento donde uno sabe hasta dónde puede llegar y qué es lo que no puede sobrepasar, ayuda obviamente al joven

Reconocimiento de logros, establecimiento de metas alcanzables, apoyo constante.

a tener unos límites claros en relación con la interacción con otro ser, o sea hasta dónde yo puedo llegar en este espacio y en qué me debo limitar. En la institución educativa particularmente el pacto de convivencia es muy claro en relación con ello y también no es represivo, es más bien de reflexión y de tolerancia. Hay una cosa que me parece muy positiva y es que los jóvenes cuando cometen la infracción no son castigados directamente con alguna sanción, sino que ellos particularmente investigan el tema, lo reflexionan y ya cuando reconocen su falta la alborotan, estudian al respecto y a sus compañeros les dan a conocer la contraparte, o sea lo que no se debía hacer en relación con esa falta.

26- ¿Cómo cree que los valores culturales influyen en las expectativas del estudiante respecto a la escuela?

El arraigo cultural pues de todos modos es importante porque ciertos conglomerados sociales se distinguen por ciertas situaciones y como dije anteriormente en particular en el barrio María donde son originarios la mayoría de los niños es una situación que dentro del municipio de Copacabana que es tan tranquilo tiene sus situaciones de dificultad. En todo Copacabana es particularmente notorio este barrio María porque es de mucha vida nocturna y los niños también desde pequeños se quieren inmiscuir en esta vida nocturna donde aprenden cosas que no tienen que aprender y entonces eso hace que sean desde más pequeños intolerantes.

27- ¿Cómo percibe usted si el estudiante se siente valorado en términos de su identidad cultural dentro del contexto escolar?

Pues el contexto cultural del municipio, Copacabana es un municipio bueno para vivir, pero si en administraciones anteriores ha sido evidente la falta de motivación para los jóvenes hay equipos de trabajo para los jóvenes en relación con el deporte, algunos con la música, pero sí falta seguimiento en situaciones de acompañamiento porque son muy poquitos los jóvenes que tienen acceso a escenarios deportivos.

En el municipio no hay tantos escenarios deportivos y particularmente en esta parte del barrio los escenarios deportivos están dentro de la institución educativa. En el día podemos hacer uso de ellos, pero en la noche o en fines de semana donde ellos podrían expresarse a este aspecto no les permiten porque es para utilizarlos en campeonatos, o sea que los escenarios deportivos están dentro de la institución para estos jóvenes y para el barrio en general. Habría que hacer grupos de teatro, de danza, de baile, pero el municipio en realidad es muy limitado al respecto, solamente funciona al que le guste la música porque en la Casa de la Cultura lo prioritario al momento es la música y alguna cosa deportiva, pero está dentro de la misma institución o sea en la semana pueden utilizar, pero el fin de semana en realidad no.

28- ¿Qué hace usted cuando se presentan interrupciones por parte de los estudiantes que alteran el ambiente en el aula?

Yo intento en primera instancia dialogar.

29- ¿Cómo ayuda usted a los estudiantes que presentan problemas de atención?

Trato de meterlos en que hagan creación literaria con situaciones similares a las que han vivido y les

pongo aquellos mismos creen un guion, un poema, una historia en donde puedan expresar lo que sintieron y puedan mejor ya pensando más claramente que solución darían a través de la escritura, la lectura y la actuación en pequeños guiones, yo trato de que ellos reflejen la experiencia que vivieron y que ellos mismos piensen de qué manera la pueden solucionar.

30- ¿Qué hace usted cuando los estudiantes evaden sus responsabilidades?

Pues obviamente me toca presionar para que trabajen, trato de apoyarlos en el par igual para que se motiven, pero cuando definitivamente no quieren yo simplemente me apoyo en las familias y la tienen para que compartan las responsabilidades conmigo.

31- ¿Qué hace con los estudiantes que evaden sus responsabilidades?

Como lo dije, pues trato de apoyarme primeramente en el par igual para que hable con él y de pronto le ayude a solucionar, porque de pronto muchos niños tampoco trabajan porque no tienen los medios para trabajar, en el colegio trabajan porque yo les facilito las fotocopias o los libros o les coloco los videos que tienen que analizar, aprender, pero de pronto en la casa tampoco tienen un computador en el que puedan trabajar, entonces lo primero es apoyarme en el par igual para tratar de sacarlos adelante, el diálogo con ellos y también el compromiso de los pares de familia que en definitiva pues son los que tienen la mitad de la obligación, yo comparto con ellos esa otra mitad.

32- ¿Cuáles son los aspectos que usted considera que

pueden favorecer la autoestima de los estudiantes?

El autorreconocimiento, el expresarles las cosas buenas que tienen porque cada uno tiene dentro de todo lo que somos, todos tenemos cosas muy buenas para dar, entonces yo utilizo el aforismo para colocarles aforismos en el tablero donde les hago reconocimiento en general de los valores personales, les copio varios y ellos pueden seleccionar los que quieren para crear frases y de ahí partimos, yo me apoyo mucho en la creación de historias y a veces resulta que son las historias que ellos las cuentan y se hacen los protagonistas y eso me ha ayudado mucho, pero particularmente parto de los aforismos.

A-7

Ejemplo de las notas tomadas por la docente investigadora

Notas de la docente investigadora

En el taller de Comunicación Asertiva y Resolución de Conflictos, durante la actividad de Escucha Activa, algunos estudiantes mostraron resistencia a escuchar sin interrumpir, ya que estaban muy enfocados en expresar sus propios pensamientos. Sin embargo, a medida que avanzaba la actividad, algunos niños comenzaron a mejorar en su habilidad para escuchar, aunque otros seguían interrumpiendo, lo que indicaba que aún no habían internalizado por completo la importancia de la escucha activa.

Durante el entrenamiento de Comunicación Asertiva, los estudiantes practicaron cómo expresar sus pensamientos de forma respetuosa y clara. A lo largo de la sesión, hubo momentos de dificultad, ya que los estudiantes mostraron impaciencia, especialmente cuando se trataba de expresar sus emociones sin elevar el tono de voz o interrumpir a sus compañeros.

Hubo algunas reacciones emocionales observadas, se notó que algunos estudiantes se sintieron frustrados al no poder expresarse de manera clara, lo que generó respuestas impulsivas o gritos. Sin embargo, tras recibir retroalimentación de la docente y la psicóloga, muchos mostraron mejoras en su capacidad para comunicarse de manera más calmada y respetuosa.

En la reflexión y discusión en grupo, se les dio la oportunidad de compartir sus experiencias, los estudiantes discutieron cómo se sintieron al seguir las instrucciones y cómo su comportamiento afectó a sus compañeros. Algunos reconocieron que, al no seguir las instrucciones, creaban conflictos innecesarios. La reflexión grupal les permitió identificar qué áreas debían mejorar, como la paciencia y la empatía hacia los demás.

Algunos comentarios de los estudiantes fueron

GP2: No seguimos bien las instrucciones al principio, y sentimos que no estábamos haciendo las cosas bien. Fue difícil escuchar a la profe y a la psicóloga porque estábamos muy enfocados en nuestros propios pensamientos. Sin embargo, al final, entendimos que la clave es estar más concentrados y no tener miedo de equivocarnos.

GP3: Fue un reto escuchar las instrucciones correctamente porque a veces no prestábamos atención. Nos molestamos y no entendíamos por qué no lo lográbamos hacerlo bien. Pero cuando terminamos la actividad, nos dimos cuenta de que con paciencia se puede mejorar.

Reflexiones de la docente investigadora

El Taller de Comunicación Asertiva y Resolución de Conflictos reveló que, aunque los estudiantes inicialmente presentaron dificultades para escuchar activamente y expresarse de manera asertiva, las actividades diseñadas permitieron que los estudiantes mejoraran gradualmente estas habilidades. Durante la actividad de escucha activa, muchos estudiantes mostraron resistencia al principio, interrumpiendo y mostrando impaciencia, pero con el tiempo comenzaron a comprender la importancia de

escuchar sin interrumpir. La retroalimentación constante de la docente y la psicóloga permitió que algunos estudiantes fueran más conscientes de cómo sus respuestas emocionales afectaban la dinámica del grupo.

En el ejercicio de comunicación asertiva, los estudiantes enfrentaron desafíos al intentar expresar sus pensamientos de manera clara y respetuosa, lo que generó frustración en algunos casos. Sin embargo, tras recibir orientación y practicar los ejercicios, los estudiantes comenzaron a mostrar mejoras en la manera en que se comunicaban, con un tono de voz más controlado y mayor respeto hacia las opiniones de los demás.

Al finalizar la reflexión grupal, los estudiantes fueron capaces de identificar áreas en las que podían mejorar, como la paciencia y la empatía, y reconocieron cómo sus comportamientos influían en la dinámica grupal. En resumen, el taller contribuyó al desarrollo de habilidades interpersonales fundamentales para reducir los conflictos en el aula y promover una convivencia más armoniosa y respetuosa entre los estudiantes. Este taller resalta la importancia de enseñar a los estudiantes no solo a comunicarse, sino a gestionar sus emociones en las interacciones sociales, lo que favorece un ambiente escolar más saludable y colaborativo.

SINTESIS CURRICULAR DE LA AUTORA

Victoria María Palacios Moreno

Correo: Vpalacios@iepresbiterobmg.edu.co

Docente colombiana con 26 años de experiencia en el sector educativo, desempeñándose en los niveles de básica primaria y secundaria. Inició su carrera en zonas rurales, donde impulsó procesos de lectura como herramienta de transformación social y académica. Posteriormente, trasladó su labor al contexto urbano, adaptando su enfoque pedagógico a las nuevas dinámicas culturales y tecnológicas de las comunidades estudiantiles. Es licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Medio Ambiente, especialista en Administración de la Tecnología Educativa y magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Su formación y trayectoria le han permitido integrar con éxito las TIC en el aula, promoviendo el desarrollo de competencias digitales, el pensamiento crítico y la autonomía en sus estudiantes. Ha centrado su práctica en fomentar ambientes de aprendizaje inclusivos, creativos y participativos, con un firme compromiso por la calidad educativa y la innovación pedagógica.